LA EXPERIENCIA ETNOGRÁFICA

Historia y cultura en los procesos educativos

Elsie Rockwell

VOCES DE LA EDUCACIÓN

Acceso Abierto

PAIDÓS

Agradecemos a las siguientes instituciones su autorización para el empleo del material previamente publicado: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá), Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN (México), El Colegio Mexiquense A.C. (México) y a la Editorial Germanía.

Rockwell, Elsie
La experiencia etnográfica : historia y cultura en los procesos educativos . - 1ª ed. - Buenos Aires : Paidós, 2009.
224 p. ; 22x15 cm. - (Voces de la Educación; 13509 / Rosa Rottemberg)

ISBN 978-950-12-1519-9

1. Antropología Cultural. I. Título
CDD 306

Directora de colección: Rosa Rottemberg

Cubierta de Gustavo Macri

1ª edición, 2009

© 2009 de todas las ediciones
Editorial Paidós SAICF
Defensa 599, Buenos Aires
e-mail: difusion@areapaidos.com.ar
www.paidosargentina.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723
Impreso en la Argentina. Printed in Argentina

Impreso en Primera Clase, California 1231,
ciudad de Buenos Aires, en marzo de 2009

Tirada: 3.000 ejemplares

ISBN: 978-950-12-1519-9

Los contenidos de este libro pueden ser reproducidos en todo o en parte, siempre y cuando se cite la fuente y se haga con fines académicos y no comerciales

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 13

1. LA RELEVANCIA DE LA ETNOGRAFÍA 17
   El sentido de la etnografía 18
   La pertinencia de la etnografía 26
   Etnografía y transformación 30
   El destino del conocimiento 38

2. REFLEXIONES SOBRE EL TRABAJO ETNOGRÁFICO 41
   Polémicas epistemológicas 44
   El trabajo de campo 48
   El proceso de análisis 64
   El trabajo conceptual 91
   Etnografía y otras prácticas 96

3 ETNOGRAFÍA Y TEORÍA 101
   La herencia histórica 104
   Diversos enfoques teóricos 107

Más allá de lo cultural y lo comunitario 115
Hacia nuevas teorías 121

4. Cómo observar la reproducción 125
Preguntas para orientar la mirada 127
La reproducción entre otros procesos 140

5. El diálogo entre antropología e historia 143
Búsquedas opuestas 146
Acercamientos posibles 149
Hacia una antropología histórica 155

6. La etnografía en el archivo 157
De los documentos a las prácticas culturales 159
Indicios de una historia sin huellas 166
Imaginar lo no-documentado 178
Huellas del pasado en el presente 180

7. Narrar la experiencia 183
Dilemas éticos 185
De la complicidad a la conversación 191
Transformar la mirada 196
La responsabilidad de narrar 198

Bibliografía 205

In memoriam: Juan-Manuel Gutiérrez Vázquez,
maestro de maestros.

¿Qué hace el etnógrafo? Cuando no ha comprendido completamente la vida que ha vivido, escribe.

LEONARDO PIASERE

Como la navegación y la jardinería, la política y la poesía [...], la etnografía [es] oficio de lugar: trabaja a la luz del conocimiento local.

CLIFFORD GEERTZ

Ya que sostengo que solo vale la pena trabajar por un conocimiento mediado por la experiencia [...], debo concluir que toda etnografía se vincula con la autobiografía.

JOHANNES FABIAN

PRESENTACIÓN

Cuando me sumergí por vez primera en los procesos educativos cotidianos de una escuela primaria no imaginaba que fuera el inicio de una larga aventura. Los años han confirmado la fortuna de la elección inicial, que ha abierto numerosas vías de indagación y generado respuestas inéditas a preguntas complicadas. En el camino he integrado cierta manera de mirar lo que sucede en los pequeños –pero enormes– mundos que se encuentran en, y alrededor de, los espacios educativos. La búsqueda de maneras de articular fenómenos de distintas escalas espaciotemporales y de establecer nexos entre procesos sociales y prácticas culturales me condujo a la antropología histórica.

Este libro relata un recorrido que arranca con la cuestión de la relevancia del trabajo etnográfico, confiesa los desconciertos en el camino, y confirma el compromiso etnográfico ante dudas epistemológicas y éticas. Propone un debate explícito con diversas corrientes sociológicas y antropológicas que intentan explicar lo ocurrido en los sistemas escolares. Incorpora reflexiones y sugerencias sobre los aspectos cotidianos del quehacer etnográfico. Desemboca, por último, en una manera de estudiar tanto el presente como

el pasado que integra el rigor del análisis documental con la agudeza de la mirada etnográfica para describir ambientes y narrar procesos que no se encuentran explícitos en ningún discurso oficial, pero que explican gran parte de lo que está en juego en la educación.

Resulta impensable, desde este enfoque, comprender situaciones y sucesos presenciados en la actualidad sin considerar la dimensión temporal. La experiencia sobre el terreno nos confronta con la heterogeneidad; la investigación histórica permite situar la diversidad cotidiana en una configuración inteligible, que dé cuenta de la formación social de las prácticas y los saberes observados. A la vez, la mirada antropológica sugiere nuevas formas de indagar en la historia, de entender la temporalidad y de explorar los vestigios materiales y textuales. Integrar historia y antropología ha sido mi manera de asegurar una articulación posible de la evidencia fragmentaria que se recoge en el campo y en el archivo.

El texto explora un campo que ha cobrado legitimidad y relevancia frente a otros paradigmas de investigación. La investigación antropológica en educación ha forjado una mirada profunda, reflexiva y certera de lo que ocurre en los procesos educativos. Ha demostrado su capacidad de desentrañar la compleja red de interacciones y de revelar la heterogeneidad de experiencias vividas en las escuelas. Ha develado los avatares cotidianos de las políticas educativas nacionales e internacionales. No pocos investigadores con otros enfoques acuden a estudios etnográficos para explicar las relaciones y anomalías que encuentran en sus resultados. No obstante, la apropiación irreflexiva de la etnografía ha conducido también a mucha confusión y la ha expuesto a críticas válidas. Por ello, he considerado oportuno responder desde mi experiencia a los retos epistemológicos de la etnografía y ofrecer recaudos y reflexiones para vigilar la calidad y la pertinencia de la investigación. El énfasis está puesto en las dimensiones conceptuales y éticas de la investigación antropológica, sin las cuales la etnografía se reduce a una mera técnica.

El proyecto de este libro nació de la insistencia de colegas y estudiantes que me solicitaban un texto integrado con la reflexión teórica y epistemológica que ha acompañado mi investigación. A fin

de responder, recurrí a materiales que había hecho públicos anteriormente por diversos medios y redes informales, desde mis primeras exploraciones etnográficas hasta los seminarios y encuentros académicos que hilaron la experiencia latinoamericana en el campo. Los créditos correspondientes se incluyen en la página 6. En esta reelaboración del material he intentado seguir los sucesivos momentos de mi trayectoria y a la vez dar relevancia actual al conjunto. La secuencia respeta, así, mi trayectoria personal, pero también supone un argumento de fondo. Un uso retórico de la primera persona plural en la redacción intenta incluir de alguna manera tanto a quienes han acompañado esta búsqueda como a quienes se sientan incluidos en ella desde sus propias experiencias de investigación. No obstante, asumo la responsabilidad individual por los argumentos y los desaciertos del texto que presento.

Quisiera expresar mi gratitud a muchas personas que me han ayudado a desarrollar estas ideas a lo largo de los años, sobre todo a los directores, maestros, alumnos y habitantes de varias localidades que me han permitido presenciar y participar en lo más cotidiano de la vida escolar y que han compartido conmigo sus interpretaciones de la experiencia en educación. Asimismo, agradezco a muchas personas que ayudaron, en varios archivos, a mi búsqueda de lo cotidiano del pasado. A los colaboradores del Departamento de Investigaciones Educativas, secretarias y auxiliares, quienes vivieron los sucesivos pasos de rescate, reelaboración y edición de los textos, les debo un agradecimiento particular. En especial, para esta edición fue invalorable el apoyo de Claudia Arceo y de José Alejandro Reyes, y, desde luego, el atinado consejo editorial de Rosa Rottemberg de editorial Paidós. Guardo una especial gratitud hacia generaciones de estudiantes que argumentaron en pro y en contra de estas ideas y las transformaron en visiones y enfoques con sello propio. Agradezco a muchos colegas en México y otros países latinoamericanos, quienes reconocieron el valor de esta opción etnográfica y ayudaron a difundirla en su trabajo. Reconozco una deuda particular con Graciela Batallán y sus colegas, en especial Alejandro Arri, pues me insistieron en hacer algo con un conjunto de textos, rescatados del pasado, que les seguían siendo necesarios. Este gesto constituyó el punto de partida para escribir

el presente libro. Finalmente, este trabajo fue posible gracias al apoyo y la cobertura que me ha proporcionado, a lo largo de tres décadas, la institución donde trabajo, el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional en la ciudad de México.

ELSIE ROCKWELL
México, 2008

el presente libro. Finalmente, este trabajo fue posible gracias al apoyo y la cobertura que me ha proporcionado, a lo largo de tres décadas, la institución donde trabajo, el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional en la ciudad de México.

ELSIE ROCKWELL
México, 2008

1. LA RELEVANCIA DE LA ETNOGRAFÍA*

Durante las últimas tres décadas, la etnografía, práctica marginal proveniente de la antropología, ha encontrado un lugar dentro de la investigación educativa en América Latina. Su ingreso en este campo propició una diversidad de usos y debates. En ocasiones, la etnografía se identificó con la investigación cualitativa, aunque este término es propio más bien de la sociología y abarca una amplia gama de formas de investigar. Se la sometió a la demanda positivista de presentar pruebas de confiabilidad y de validez para ser aceptada como forma legítima de investigación. Se enfrentó a la exigencia racionalista de dejar de ser "mera descripción" y a los cuestionamientos de diferentes escuelas filosóficas y epistemológicas. La etnografía también se practicó como un género literario admisi-

* Una primera versión de algunas partes que integran este capítulo fue publicada en el año 1986 con el título "La relevancia de la etnografía para la transformación de las escuelas", memorias del *Tercer Seminario de Investigación Educativa*, Bogotá, Colombia, ICPES - Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica, págs. 15-29.

ble en el mundo de la investigación. Se puso a las órdenes de la intencionalidad prescriptiva de la pedagogía y se utilizó como método para la formación docente. En algunos lugares se la confundió con la tradición de investigación participativa. Finalmente, la etnografía se ha configurado como una práctica autónoma, con sus propios criterios de rigor, que permite estudiar procesos educativos difíciles de comprender por otras vías.

Frente a esta compleja trama de usos, trataré de precisar en este capítulo lo que entiendo por etnografía y el nivel de relevancia que, considero, tiene dentro de la investigación educativa. Fundamento la propuesta de integrar una dimensión histórica del trabajo etnográfico con una reflexión sobre procesos de transformación educativa.

EL SENTIDO DE LA ETNOGRAFÍA

Al tratar de delimitar qué es la etnografía, uno de los mayores problemas consiste en el hecho de que en medios educativos tiende a considerarse como un método. En cambio, pocos antropólogos caracterizarían la etnografía como un método. Geertz (1973a), por ejemplo, inicia su discusión aclarando: "la comprensión de lo que es la etnografía, de lo que es hacer etnografía [...], digámoslo de inmediato, no es una cuestión de métodos".

En la disciplina antropológica, la palabra *etnografía* se refiere tanto a una forma de proceder en la investigación de campo como al producto final de la investigación: clásicamente, una monografía descriptiva. El término denota bastante más que una herramienta de recolección de datos y no es equivalente a la observación participante que la sociología integra como técnica.[1] Tampoco suele identificarse como método; se insiste más bien en que es un enfoque o

1. La sociología tiene su propia tradición cualitativa derivada del interaccionismo simbólico y de la fenomenología. Dentro de esta tradición cualitativa se gestó la etnometodología, cuya perspectiva teórica y cuya formalización técnica la distinguen de la tradición etnográfica.

una perspectiva, algo que se empalma con método y con teoría, pero que no agota los problemas de uno ni de otro.

También se denomina *etnografía* una rama de la antropología, aquella que acumula conocimientos sobre realidades sociales y culturales particulares, delimitadas en el tiempo y el espacio. Se distingue así de la etnología, que se dedica al análisis comparativo de las culturas humanas. Así, la etnografía se ha definido como una "teoría de la descripción" que contrasta con la etnología, considerada como "teoría de la comparación" (Boon, 1973).[2] Más allá de estos usos convencionales del término en la antropología, hay divergencias en la práctica de la etnografía correspondientes a distintas perspectivas teóricas y epistemológicas.

En la tradición antropológica hubo un relativo desinterés por el aspecto metodológico de la etnografía, pues se consideraba que el etnógrafo se formaba en el campo. A partir de la Escuela de Chicago (Whyte, 1955; Becker y otros, 1961), algunos sociólogos tomaron la iniciativa al redactar libros y manuales sobre la observación participante y el trabajo de campo, y adoptaron el término *etnografía* (McCall y Simmens, 1969; Bogdan y Taylor, 1975). Los antropólogos se vieron obligados a definirse frente a otras disciplinas, lo cual llevó a debates internos. Entre estos, se destacaban las propuestas de traducir los procedimientos de la etnografía en términos de una ciencia positiva, así como los intentos de dar al análisis etnográfico el rigor que caracterizaba a la lingüística (Goodenough, 1970; Spradley y McCurdy, 1972; Gumperz y Hymes, 1972; Bauman y Scherzer, 1977) o la profundidad asociada con la hermenéutica (Geertz, 1973a). En las últimas dos décadas del siglo XX aparecieron ensayos importantes encaminados a defender la validez de la etnografía o a develar las fuentes retóricas de su pretendida autoridad. Diversos autores intentaron recuperar la experiencia de los precursores o bien proponer maneras experimentales de modificar su práctica (Clifford y Marcus, 1986; Marcus y Fischer, 1986; van Maanen, 1988 y

2. El significado de los términos etnología y etnografía varía según las tradiciones nacionales y, en algunos casos, conservan la asociación con el concepto de etnias como objeto de estudio.

1995; Rosaldo, 1989; Reynoso, 1991; Pinxten, 1997; Marcus, 1998; Geertz, 2000; Willis, 2000, por ejemplo). Dentro del campo de la educación, en particular, proliferaron textos que orientaban la investigación etnográfica, provenientes sobre todo de autores estadounidenses e ingleses (Agar, 1980; Spindler y Spindler, 1987; Hammersley y Atkinson, 1983; Goetz y Lecompte, 1984; Walford, 1991; Woods, 1996; Denzin, 1997; Schensul y Lecompte, 1999; Wolcott, 2000, entre otros). Mientras tanto, en otros países de Europa y América latina, se gestaban tradiciones propias que reinterpretaban y utilizaban el enfoque etnográfico de la antropología.

Como resultado, existe una diversidad de corrientes metodológicas y epistemológicas que abordan la etnografía. Sin embargo, un hecho significativo es que el eje central del debate antropológico ha sido el problema de las categorías -del lenguaje mismo- utilizadas en la descripción y el análisis etnográficos, dejando en un segundo plano los problemas del trabajo de campo. Esta aclaración permite distinguir entre el problema de las técnicas que se utilizan dentro de un estudio y la etnografía como enfoque o perspectiva. La etnografía siempre ha sido ecléctica, ha tomado de muchas otras disciplinas sus técnicas: de ciencias naturales y sociales, de tecnologías y humanidades. Herramientas diversas, que incluyen desde encuestas y planos cartográficos, hasta registros lingüísticos y pruebas psicológicas, complementan el instrumento clásico del diario de campo. En la particular articulación de estas técnicas por parte del etnógrafo se distingue esta aproximación a la investigación. Las combinaciones técnicas varían según los problemas estudiados y las perspectivas teóricas de cada investigador.

Aun así, es posible encontrar dentro de la diversidad de prácticas y concepciones de la etnografía algunos rasgos comunes que la definen en contraste con otras formas de investigar, algunas características sin las cuales una investigación no sería etnográfica. Los siguientes criterios parecen ser indispensables.

1) La primera característica tiene su origen en la historia de la etnografía como una rama antropológica. *Ethnos* (raíz griega de la palabra) significa "los otros", quienes en un principio coincidían con los pueblos considerados ágrafos. En esa tra-

dición, el etnógrafo se pensaba como un "cronista" en un mundo que "carecía de historia escrita" (Malinowski, 1972). Un cambio radical de perspectiva en ciertas corrientes antropológicas a finales del siglo XX trasladó la investigación hacia el "nosotros"; hacia aquellos ámbitos cotidianos, como la escuela, en que se forjan las relaciones sociales y las relaciones de poder en las sociedades "letradas". Este giro se puede comprender también en otro sentido: personas de todas partes han asumido la etnografía como una manera de comprender mejor sus propios mundos en relación con los otros, aquellos que detentan poder y privilegio. La relación, pues, se invierte. En todo caso, lo que el etnógrafo hace es *documentar lo no-documentado* de la realidad social. La tarea de ser cronista tiene su propia validez dentro del mundo actual, en el que desaparece la distinción entre sociedades ágrafas y letradas. Uno de los problemas de la historia –disciplina contraria y a la vez cercana a la antropología– es el sesgo propio de la documentación existente, elaborada generalmente desde el poder, es decir, desde quienes tienen los medios para dejar por escrito los sucesos y generalmente lo hacen en función de sus propios intereses (Guha, 1999). En las sociedades modernas lo no-documentado es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente. Es la historia de los que han logrado la resistencia a la dominación y la construcción de movimientos alternativos. Pero también es el entramado real de los intereses y poderes de quienes dominan, es aquella parte de su propia realidad que nunca ponen por escrito. Los ámbitos de lo no-documentado dentro de las sociedades letradas son amplios y hacia ellos se dirige la mirada del etnógrafo, sumándose a otros esfuerzos (periodísticos y literarios) para dejar testimonio escrito, público, de realidades tanto cercanas como lejanas.

2) Como segundo punto esencial, el etnógrafo escribe un determinado tipo de texto; el producto del trabajo analítico es ante todo una *descripción*. Expone los resultados de la investigación de manera descriptiva para conservar la riqueza de las relaciones particulares de la localidad en que hizo el estudio.

Esta descripción, como punto de llegada de la investigación, orienta la búsqueda de respuestas a las preguntas más generales hacia el análisis de las formas particulares y variadas de la vida humana. Rescato este aspecto descriptivo de la etnografía (consciente de que suele ser uno de los puntos más cuestionados) desde una posición epistemológica que presupone un trabajo teórico previo necesario para construir una buena descripción.[3]

3) Una tercera característica es *la centralidad del etnógrafo como sujeto social*, y su experiencia directa, prolongada, en una localidad. El referente empírico de un estudio etnográfico queda circunscrito por el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles entre el investigador y los habitantes de la localidad, durante un tiempo variable, pero lo suficientemente largo para precisar algunos de los interrogantes y construir sus respectivas respuestas. El etnógrafo no puede renunciar a este trabajo de campo. En la etnografía no debe haber división entre la tarea de recolección de datos y el trabajo de análisis; estas son partes indisociables del proceso investigativo asumidas por la misma persona. No obstante, la delimitación del lugar en que se hace un trabajo etnográfico no reduce necesariamente el alcance de los resultados del estudio, pues los procesos descritos pueden ser observados en otras localidades, donde asumen formas y significados propios.

4) Un cuarto rasgo común a las distintas versiones de la etnografía es *la atención a los significados*. La búsqueda etnográfica se ha dirigido hacia aspectos de la vida humana tan diversos como técnicas de construcción de canoas y ritos de iniciación, relaciones de producción y relaciones de parentesco, distribución del espacio físico y usos del lenguaje. Sin

3. Se trata de lo que Geertz (1973a) denominó *thick description*, frase que se ha traducido como "descripción densa". Creo que el término en español no expresa del todo la particular integración de descripción y teoría que, según el autor, caracteriza la etnografía.

embargo, cualquiera que sea el objeto de estudio y la perspectiva teórica, el etnógrafo intenta comprender lo que Malinowski llamaba la "visión de los nativos", y lo que, en la concepción de Geertz, se denomina el "conocimiento local", haciendo extensiva esta idea al carácter local de nuestro propio conocimiento como antropólogos y como sujetos (Geertz, 1983 y 2000). Para ello, es esencial establecer una colaboración estrecha con personas de la localidad, mantener apertura a sus maneras de comprender el mundo y respeto al valor de sus conocimientos. La integración de los conocimientos locales en la construcción misma de la descripción es rasgo constante del proceso etnográfico. La interpretación de significados locales no es un momento final, sino un proceso continuo e ineludible. La integración de ese conocimiento local es posible solo mediante una perspectiva teórica que lo reconozca y lo valore como saber válido en el proceso de investigación.

5) Un quinto punto, a pesar de todas las dudas generadas en torno de este problema, es que el antropólogo *construye conocimiento*. Si bien describe realidades sociales particulares, a su vez propone relaciones relevantes para las inquietudes teóricas y prácticas más generales. Su quehacer, a pesar de sus diferencias con otras tradiciones de investigación y de su afinidad con la literatura y el periodismo, se sitúa dentro de las ciencias sociales. Esta ubicación no es garantía de mayor validez y objetividad, sino simplemente un vínculo histórico que distingue la práctica etnográfica de otras prácticas sociales, con todas las complicaciones que ello acarrea, como el cumplimiento con los géneros que la caracterizan, por ejemplo, la tesis, el ensayo y la monografía. Para ser relevante, debe trascender el coto académico. Su ubicación tampoco conduce a un criterio homogéneo. Las maneras de asumir ese trabajo, la reflexión sobre el sentido y la orientación de la investigación, y las relaciones con las personas que colaboran en el proceso marcan distinciones fuertes entre posturas, incluso dentro del campo antropológico.

Más allá de estas características, empiezan las diferencias y las polémicas entre una etnografía y otra.[4] Uno de los principales debates es el problema de la relación entre la teoría y la descripción, frente al cual existen varias posiciones. Es común la pretensión de un empirismo radical que propone un acceso inmediato a la realidad, tendencia que también se encuentra en algunas propuestas de "rescatar el saber popular". También existe la pretensión contraria, de tradición racionalista, de formular relaciones y definiciones teóricas precisas, explícitas, previas a la observación de campo. Frente a estas versiones más difundidas, a lo largo de este texto plantearé otra forma de comprender la relación entre la teoría y el proceso de investigación.

La antropología es una disciplina curiosa: históricamente, la construcción de teorías cada vez más elaboradas ha sido condición para poder describir la diversidad cultural humana. El trabajo conceptual ha sido necesario para trascender las categorías etnocéntricas que suelen colocar lo ajeno dentro del esquema cultural propio. Ese trabajo ha avanzado en la medida en que los antropólogos se han abierto a otras maneras de percibir y de comprender el entorno natural y social. Ha sido necesario construir, desde y contra los esquemas existentes, nuevos esquemas de relaciones, dentro de los cuales se hace inteligible aquello que parecía inicialmente extraño y caótico. Al hacer inteligibles otras realidades, ha sido posible apreciar sus características particulares, comprender sus lógicas propias. La descripción de lo particular es, así, consecuencia de la elaboración teórica y no solamente de la observación empírica. Y, a la inversa, la descripción de lo que ocurre en sitios lejanos ha permitido afinar conceptos que luego sirven para comprender realidades cercanas.

En la antropología, el trabajo teórico se realiza en estrecha relación con la experiencia de inmersión en ambientes culturales radi-

4. Por ejemplo, existe la opción reciente de la etnografía en "múltiples sitios", aún incipiente, y con cierta tendencia a reducir al mínimo el trabajo de campo y a obtener información por vía telefónica y por internet. Si bien estas prácticas se generalizan dadas las limitaciones impuestas por las instituciones, será necesario discutir si en estos casos se aplican los requisitos mínimos de un estudio etnográfico.

calmente diferentes del propio. Involucra la aceptación de nuevas categorías, forjadas en otras localidades, que se retoman para percibir y articular realidades tanto propias como ajenas. El trabajo teórico camina, así, junto con la comprensión de una multiplicidad de concepciones de los diversos grupos humanos. Paradójicamente, mientras más se ha logrado profundizar en esta diversidad, para distinguir la lógica de cada formación cultural, más ha sido posible responder a las preguntas genéricas acerca de los hombres y las mujeres que habitamos este mundo. La investigación comparativa en la antropología permite conservar la particularidad en lugar de ocultarla bajo categorías generales, pero justo al comprender las múltiples formas de vida de diversos grupos sociales se ha constatado, a su vez, su común humanidad.

El trabajo de campo etnográfico es tradicionalmente "flexible", "abierto". En palabras de Willis (1991), es esencial "dejarse sorprender" en el campo, pero esta experiencia no debe ocurrir, como suponen algunos, en un vacío teórico. Se acompaña de un trabajo mental constante que permite una mayor observación e, incluso, una mayor apertura a la sorpresa.

La concepción previa a la que se recurre depende del desarrollo histórico de la teoría vinculada a cada objeto de estudio. Al estudiar la educación con la mirada puesta en su dimensión cotidiana, los antecedentes teóricos no están del todo construidos; el desarrollo conceptual necesario para dar cuenta de la particularidad de prácticas educativas es un proceso aún inconcluso.

Delimito, así, el uso del término *etnografía* a ciertas investigaciones que, si bien pueden admitir una diversidad de recursos técnicos y analíticos, no pueden prescindir de ciertas condiciones básicas: parten de la experiencia prolongada del etnógrafo en una localidad y de la interacción con quienes la habitan (como quiera que se definan los parámetros de tiempo y espacio para ello); producen, como resultado de un trabajo analítico, un documento descriptivo (además de otros, si se quiere) en el cual se inscribe la realidad social no documentada y se integra el conocimiento local. Agrego, como posición propia, que esta experiencia etnográfica resulta ser más significativa si la acompaña un trabajo reflexivo que permita transformar y precisar la concepción desde la cual se mira y se describe la realidad.

Son un tanto especiales las condiciones y disposiciones necesarias para hacer etnografía, así como los problemas que ameritan este tipo de investigación. Por ello resulta importante preguntarse en qué ámbitos es pertinente utilizar la etnografía.

LA PERTINENCIA DE LA ETNOGRAFÍA

Ante todo, la etnografía no es panacea; existen muchos problemas que no se pueden estudiar con este enfoque. La reconstrucción de los procesos internos del sujeto, procesos cognitivos y afectivos, requiere las formas de interacción y concepción construidas por la psicología. El estudio de las relaciones a escala nacional requiere el cuidadoso manejo de cifras, correlaciones y regresiones. Otros investigadores están convencidos de tener plena claridad acerca de las categorías analíticas y su relación con los indicadores empíricos; pueden codificar las conductas y respuestas sobre la marcha y se ahorran el trabajo de campo. Existen ámbitos sociales en los que la documentación es suficiente para lograr una reconstrucción histórica acertada. Por otra parte, hay situaciones en que la construcción de conocimientos y su exposición dentro de las particulares reglas de la academia deben quedar supeditadas a los procesos de acción y de lucha apremiantes. Hay momentos en que el verdadero reto es la socialización de conocimientos o bien la recuperación popular de saberes culturales y de memoria histórica, y no el trabajo de investigación institucional. Dentro del campo educativo estas prácticas son tan importantes como el trabajo etnográfico, pero son distintas.

En el ámbito educativo es importante distinguir entre la etnografía y la práctica educativa. La etnografía no produce por sí misma una alternativa pedagógica. La lógica de la construcción pedagógica es otra, responde a otros intereses sociales, a supuestos distintos de los que marcan un proceso de investigación etnográfica. La etnografía puede aportar a esa discusión las descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas; puede integrar a ella los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo y, sobre todo, puede abrir la mirada para comprender dichos procesos dentro de las matrices

socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos.

Como ejemplo, se puede pensar en la distinción entre dos conocimientos locales: el *saber pedagógico* y el *saber docente*.[5] El saber pedagógico, contenido en la pedagogía como disciplina académica, es tradicionalmente un discurso prescriptivo; tiene distintas fuentes, filosóficas y experienciales, discusiones políticas e ideológicas, contribuciones diversas de la psicología y de las ciencias sociales, y reflexiones de los grandes educadores. Históricamente sus funciones han sido definir los fines de la educación y dar respuesta práctica a los problemas de enseñanza, recomendar qué hacer para mejorar la calidad de la educación, diseñar la estructura ideal de contenidos y métodos o bien evaluar prácticas y resultados. Según una definición, la pedagogía "es la elaboración intencional de un método general o particular de instrucción o de educación" (Santoni Rugiu, 2001). La pedagogía se expresa en documentos, en libros, en espacios académicos e institucionales no necesariamente vinculados a la docencia. Desde luego, también entra en el espacio del aula: se encuentra en la formación docente, en los programas y los libros de texto, en la reflexión y el discurso del maestro y en las nociones que tienen los padres y alumnos sobre lo que debe ser el trabajo escolar. En este sentido, existe un espacio de intersección entre el saber pedagógico y el saber docente, pero es posible distinguir uno del otro.

Con la idea de saber docente se valora un conocimiento con otra existencia social, que se objetiva de otra manera: ya no en el discurso de la pedagogía, sino en el quehacer cotidiano de los maestros, de cualquier maestro. Al plantear que cualquier maestro posee un saber docente no pretendo calificar este saber, sino señalar la dimensión de conocimiento local integrada a cualquier práctica, incluso aquellas que transgreden las normas del ámbito educativo. El saber docente corresponde a la práctica de la enseñanza, pero incluye también los demás conocimientos que requiere el trabajo de

5. Por *saber* entiendo aquí un conocimiento integrado a la práctica, el *know how* en lugar del *know that*.

maestro, saberes que a veces subvierten o distorsionan las funciones formales de la educación, pero que también pueden enriquecer la enseñanza.[6]

Este conocimiento local se construye en el proceso del trabajo docente, en la relación entre las biografías particulares de los maestros y la historia social e institucional que les toca vivir. Se expresa y existe en las condiciones reales de dicho trabajo, es decir, dentro de condiciones distintas de las que permite la expresión del saber pedagógico. Algunos de los elementos de ese saber son más antiguos que la escuela o que la especialización de la función docente. Por ejemplo, los maestros incorporan a su práctica el saber social de cómo interactuar con los niños, el conocimiento cultural de la lengua y de la relación con la escritura, junto con saberes cotidianos y científicos diseminados por diversos medios. Estos conocimientos sostienen el desempeño diario del docente y sin embargo no provienen de la pedagogía. Los conocimientos integrados a la práctica docente no son exclusivos de la escuela, aun cuando la escolarización progresiva de las sociedades ha contribuido a ello. Estos saberes, marcados por la pequeña historia de cada escuela, son utilizados por los maestros en su práctica diaria y adquieren sentido dentro del contexto de cada aula. Constituyen, además, una matriz que reelabora los conocimientos pedagógicos transmitidos durante la formación inicial y continua de los maestros y las disposiciones oficiales que llegan a las escuelas.

Planteo esta distinción porque es posible, así, ubicar el potencial aporte de la etnografía a la construcción de alternativas educativas. En su tarea de integrar el conocimiento local, la etnografía puede acercarse a este saber docente sin la mirada prescriptiva de la pedagogía. A diferencia del saber pedagógico, el saber docente rara vez se documenta y por lo tanto la etnografía ofrece una manera de hacerla visible y audible. Se expresa en aquellos momentos en que los maestros comparten una reflexión sobre su quehacer, un discurso que refleja los saberes propios y las concepciones del trabajo docente. La etnografía puede proporcionar una versión de esa

6. Para un análisis detallado del saber docente, véase Mercado, 2002.

reflexión docente y un acercamiento a aspectos del quehacer diario que no siempre se enuncian en el discurso cotidiano de los maestros, ni se encuentran codificados en la pedagogía.

Uno de los problemas centrales de esta tarea es la relación entre el saber docente y la pedagogía. ¿Cómo se apropian los maestros del saber pedagógico explícito, tanto para su práctica fuera del aula y su identidad como maestros, como para su práctica docente? ¿Qué significa la pedagogía desde las condiciones reales del trabajo docente? El trabajo etnográfico puede empezar a aclarar las relaciones entre estos dos conocimientos locales, sobre todo en los ámbitos de formación o de generación de alternativas educativas. A la vez, puede iluminar otros puntos donde se entrecruzan los saberes de alumnos, docentes, padres de familia y otros actores en los ámbitos educativos. Lo que he planteado en relación con los docentes también es válido, desde luego, para estos otros actores que participan, desde los espacios de intersección entre múltiples voces y conocimientos locales, en la construcción de procesos educativos dentro y fuera de las escuelas.

Las consideraciones acerca de la pertinencia son especialmente importantes cuando la etnografía se plantea como parte de un proyecto investigativo, educativo o social mayor, según el cual la participación tanto del investigador como de otras personas responde a múltiples intereses. La parte etnográfica de estos proyectos requiere sus tiempos y sus formas de trabajo. En estos casos la vinculación entre el proceso etnográfico y las otras partes del proyecto puede ser problemática y requiere acuerdos sobre los aspectos que realmente interesa conocer o documentar para contribuir a la práctica educativa. Las preguntas posibles y pertinentes para la etnografía no siempre son compartidas por otras maneras de trabajar. Entre otras cosas, es importante para el etnógrafo centrarse en la comprensión y evitar la prescripción y la evaluación. También debe ser sensible hacia las maneras de interrogar y de participar en los procesos locales, con miras a respetar los compromisos y acuerdos hechos con la comunidad.

ETNOGRAFÍA Y TRANSFORMACIÓN

Muchos educadores progresistas han buscado una relación entre la etnografía y los procesos de transformación de la educación.[7] Mi propia experiencia aconseja cautela, pues la etnografía no es una práctica que transforme por sí misma las prácticas educativas, aunque puede contribuir a procesos encaminados a ello. La transformación social se origina en procesos políticos y en acciones colectivas de otro orden, que tienen su propia lógica. De hecho, la transformación más importante que logra la etnografía ocurre en quienes la practicamos. La experiencia de campo y el trabajo analítico deben cambiar la conciencia del investigador y modificar su manera de mirar los procesos educativos y sociales. Por ello, la contribución que la etnografía puede hacer a la práctica educativa se encuentra en la perspectiva desde la cual se interpreta lo que ocurre en las escuelas, en las maneras de comprender la transformación. Sobre todo, puede mostrar la complejidad de procesos en los que intervienen múltiples actores con intenciones y tradiciones diversas.

La perspectiva que he adoptado implica repensar la noción misma de transformación desde la teoría antropológica reciente. En ámbitos educativos, a menudo se considera que el maestro tiende a enseñar de la misma manera en que se le enseñó y que se perpetúa, así, generación tras generación, una pauta idéntica en la práctica escolar, generalmente caracterizada en términos negativos como mecanismo de reproducción cultural (Bourdieu y Passeron, 1977). La contraparte suele encontrarse en la pretensión de cambiar todo a la vez, tanto en las múltiples reformas educativas que provienen de las autoridades como en intentos de crear alternativas educativas fuera del ámbito escolar. Así, parecería posible instituir una escuela totalmente diferente a partir de un decreto oficial o generar un cambio profundo en la práctica docente, voluntariamente, a partir de un

7. Una revisión reciente de *activist educational anthropology* se encuentra en la revista *Anthropology and Education Quarterly*, 39 (1), 2008. Véanse también Fetterman, 1993, y Lassiter, 2005.

taller pedagógico promovido desde fuera. A menudo la realidad rebelde se resiste a estos intentos y de esa manera se refuerza y confirma la idea de que la escuela y los maestros jamás cambian. Ambas posturas niegan los procesos de transformación que de hecho marcan la historia de las escuelas, aunque los cambios no siempre sean los previstos ni los deseables desde el punto de vista pedagógico.

En la antropología resulta familiar esta discusión, ya que es semejante a la que se tuvo dentro de la disciplina, durante más de un siglo, acerca de los grupos considerados "primitivos". Se los veía como resabios de etapas prehistóricas, comunidades cerradas, no tocadas por la historia humana, grupos donde el tradicionalismo conservaba una cultura autóctona, pura, inmutable. Se los contrastaba con "el occidente", considerado cuna de progreso hacia las etapas superiores de la evolución y única región del mundo que poseía una historia. En este sentido, solo las civilizaciones europeas, se pensaba, se encontraban en constante transformación. En cambio, se suponía que dentro de los pueblos dominados no se generaba ningún cambio sin intervención externa. Esta concepción legitimadora de la dominación colonial logró amplia difusión y llegó a formar parte del sentido común occidental y de todos los proyectos de modernización. Ha sido cuestionada, sin embargo, por muchos autores, incluyendo a Asad (1973), Fabian (1983), Wolf (1987) y Mignolo (1995).

El cambio de concepción se dio en estrecha vinculación con las luchas de liberación, sobre todo las luchas de los grupos considerados primitivos en Asia y África. El desconocimiento de la historia de los pueblos colonizados había justificado el dominio y negado la posibilidad de una transformación autónoma. El proceso de liberación significó no solo una ruptura frente al dominio cultural, sino también la recuperación del pasado, la valoración de memorias colectivas y de tradiciones orales, y la reintegración de estos contenidos en los procesos de cambio. También mostró diversas maneras de apropiación de las herencias coloniales y múltiples vías de modernidad posibles.

En consecuencia, una preocupación de muchos antropólogos ha sido recuperar la historia que fue eliminada de las sociedades que estudiaban, para reconocer la formación de todo grupo humano a partir de sus propias trayectorias. Se ha establecido, así, una antro-

pología histórica que integra una dimensión temporal a la práctica etnográfica. Se reconoce que toda configuración cultural es producto de una construcción social originada en elementos heredados, generados, impuestos o robados (Bonfil, 1991). Los grupos sociales siempre construyen su historia en interacción con entornos naturales y sociales, frente a grupos dominantes o con grupos aliados, pero jamás en aislamiento (Braudel, 1958 y 1966; Said, 1995). La conciencia de este hecho planteó un reto teórico y metodológico difícil de resolver. Al tratar de comprender los procesos, los antropólogos han recurrido al trabajo de ciertos historiadores que han encontrado (incluso en la documentación social dominante) evidencia de las transformaciones generadas desde diversos grupos excluidos o dominados.[8]

Desde esta perspectiva, resulta inconcebible la idea de una escuela que "no cambia" o que cambia solo con la intervención externa. Las escuelas y las prácticas docentes también tienen historias complejas e inconclusas. La escasez de documentación de los cambios en las culturas escolares, por lo menos en el ámbito de los imponderables de la práctica cotidiana, no debe impedir el reconocimiento de su historicidad. Es posible describir los procesos culturales desde perspectivas distintas de las del poder e integrar la dimensión temporal a la investigación etnográfica sobre la educación. Historizar la concepción que se tiene de la realidad actual de las escuelas es un fundamento necesario para una antropología histórica de la educación.

Esta búsqueda reconoce la heterogeneidad de tradiciones nacionales y regionales y la diversidad de culturas escolares de un país o de una región a otra, que corresponden a historias de construcción diferentes que marcaron las configuraciones educativas locales.

8. Algunos ejemplos de esta perspectiva se encuentran en Witold Kula (1978), quien hace una historia de las luchas que se dieron alrededor de la introducción de medidas decimales en Europa; Edward P. Thompson (1966, 1979), quien reconstruye el sentido de la cultura "tradicional y rebelde" a partir de la documentación de prácticas populares de resistencia en Inglaterra, siglo XVIII; Carlo Ginzburg (1980), quien recupera el pensamiento teológico popular, utilizando los testimonios documentados por la misma Inquisición.

Actualmente se encuentran las huellas de esas historias en varios lugares: reflejadas, entre líneas, en la documentación oficial; guardadas en la tradición oral y la memoria colectiva; acumuladas en las diversas prácticas y concepciones del mundo. Con estos indicios se tiene que trabajar para empezar a comprender cómo se transforma la escuela. La intención es explicar cómo se la ha construido socialmente y a la vez imaginar de qué manera pueden darse procesos de transformación deseables, pero que tienden a ser negados bajo la noción de una escuela inmutable.

La investigación etnográfica, junto con la historiográfica, puede intentar distinguir el sentido de los cambios que se han dado en las escuelas y las prácticas docentes. Un primer paso es abordar la profunda transformación social y cultural que generó la extensión de la escuela pública universal y obligatoria a partir del siglo XIX. La búsqueda nos lleva hacia una compleja trama de confrontación y relación entre procesos generados desde el Estado, desde sectores sociales y desde los propios actores. La paulatina escolarización de las sociedades cambió pautas y prácticas culturales, modificó los parámetros de validación de los saberes, construyó nuevos espacios de encuentro social y reforzó relaciones de poder más allá de las aulas. Sin embargo, también abrió espacios de significación, contestación y lucha, de apropiación y negociación de los contenidos culturales (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Rockwell, 1996 y 2007a).

Más allá de estos rasgos generales, es importante reconocer los efectos de las particulares acciones estatales en cada país de América Latina. Muchas políticas educativas recientes han implicado la destrucción de espacios de potencial resistencia social colectiva o de mayor posibilidad de apropiación cultural. Otras han tenido consecuencias como el vaciamiento de contenido nacional en los programas, la privatización de la educación gratuita y el excesivo uso de la evaluación para controlar los procesos educativos. Paradójicamente, la lucha por la continuidad de ciertos contenidos educativos construidos históricamente, como la laicidad, adquiere sentido en estos momentos dentro de la búsqueda de alternativas pedagógicas. El problema central es encontrar criterios amplios, sociales y no solo pedagógicos, para seleccionar los elementos del pasado y del presente que se pueden organizar en un proceso de transformación

educativa que tenga sentido desde la perspectiva de las clases mayoritarias en América Latina.

La etnografía puede ser útil para este proceso si logra identificar aquellos espacios y momentos en que ciertas acciones educativas pueden tener el desenlace deseado. El conocimiento de las situaciones cotidianas de la escuela y de las contradicciones de la práctica docente puede orientar los cambios. Los elementos posibles de articularse son aquellos que se encuentran en el contexto particular en que se trabaja, sobre todo cuando su alcance y sentido trasciende el pequeño mundo cotidiano de las personas involucradas en la acción. La posibilidad de recuperar lo particular y lo significativo desde lo local, pero además de situarlo en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general, es la contribución posible de la etnografía a los procesos de transformación educativa.

Al buscar el sentido de los cambios que marcan la historia de las escuelas nos encontramos con otro problema conceptual: la relación entre los procesos de transformación y los de reproducción. El concepto de reproducción desenmascaró la ideología liberal que ofrecía la escuela como un medio para contrarrestar la desigualdad social; mostró, en cambio, que sus mecanismos ocultos garantizaban la concentración de los bienes culturales en manos de quienes más poseían. Sin embargo, no logró dar cuenta de los procesos contradictorios que se pueden reconstruir en la escala local. Han aparecido las limitaciones de la teoría de la reproducción y la necesidad de repensar su relación con otros procesos, como la transformación y la resistencia.

Hay transformaciones, por un lado, que reproducen las relaciones de poder o destruyen tramas de organización civil. En cambio, hay reproducciones locales de la memoria histórica nacional o de saberes y prácticas populares, que refuerzan los procesos de resistencia. Hay resistencias que transforman el sentido de prácticas tradicionales y reproducen la fuerza colectiva. Dentro de este cruce de procesos de reproducción, transformación y resistencia, se plantea el problema de distinguir el sentido de cada práctica social, incluyendo aquellas que ocurren en las escuelas.

Existen ciertos apoyos teóricos para esta tarea. Giroux (1985) resumió:

> La resistencia añade nueva profundidad a la noción de que el poder se ejerce por y sobre gente que se encuentra dentro de contextos diferentes, en donde se estructuran relaciones de interacción entre el dominio y la autonomía. Así, el poder nunca es unidimensional [...]; es mediado, resistido y reproducido en la vida cotidiana.

Y agrega: "Inherente a una noción radical de resistencia [...] se encuentra la esperanza expresa de una transformación radical". Si a ello agregamos los matices conceptuales propuestos por Foucault, tendremos otra perspectiva:

> El poder es y debe ser analizado como algo que circula y funciona [...] en cadena [...], nunca es apropiado como una riqueza o un bien [...]. Pero no [se debe] concluir de ello que el poder está universalmente bien repartido [...], [se debe] analizar la manera en la cual los fenómenos, las técnicas, los procedimientos de poder funcionan en los niveles más bajos [y] cómo fenómenos más globales los envisten y se los anexan como poderes más generales (Foucault, 1996:32-33) .

Estas señales apuntan a aquella escala a la que pertenece la etnografía, a los contextos y conocimientos locales y a las categorías cercanas a la experiencia de las personas, pero les dan un sentido distinto al vincularlos con los procesos de reproducción y transformación generados a escalas sociales.

Al describir saberes y prácticas en las escuelas, comprender los procesos sociales más amplios permite responder a las preguntas sobre el valor y sentido de los contenidos culturales explícitos o implícitos que se enseñan en las aulas. Es posible distinguir, por un lado, el conocimiento efectivamente construido en la escuela (por ejemplo, la apropiación de nociones concretas que son inseparables de la pertenencia a la nación o a la humanidad) y, por otro, la articulación ideológica de determinados nociones que aseguran la continuidad de una visión hegemónica o dominante. La distinción no es nítida, pues históricamente diversas posturas claramente ideológicas, como el racismo, se han disfrazado de conocimiento científico. Por otra parte, los grupos subalternos o excluidos han luchado por el derecho a obtener conocimientos integrados a configuraciones culturales dominantes, para usarlos y rearticularlos desde sus propias perspectivas sociales.

El análisis histórico y etnográfico intentaría establecer la diferencia entre contenidos educativos –en un sentido amplio– que corresponden a la formación del Estado, y aquellos que rebasan la historia nacional; esto es, entre contenidos que son de larga duración y los que son coyunturales, puestos en juego para mantener o para transformar las actuales relaciones de poder. Se propondría distinguir entre aquellos contenidos impuestos por mecanismos de mediación y de coerción estatal efectivos, y los que corresponden a apropiaciones logradas por los sujetos que se reúnen en las escuelas, como maestros y alumnos, y que generan la transformación, la diversificación y la historicidad de la escuela.

Los estudios hechos desde esta perspectiva ayudarían a comprender la eficacia y las limitaciones de las normas oficiales, que son mediadas por las autoridades educativas pero también por la autonomía propia del trabajo escolar, pues el margen entre la normatividad y la cotidianidad escolar abre la posibilidad de generar prácticas alternativas. Por otra parte, intentarían encontrar los límites reales que fijan las condiciones materiales del trabajo docente –en la relación con un grupo escolar, en la estructura del espacio y el tiempo, en las formas posibles de representar el conocimiento en clase– y buscar caminos para modificar estos factores. Solo al tomar en cuenta estas condiciones será posible conectar las reivindicaciones laborales y la defensa de la educación pública con la construcción de alternativas educativas. Si conocemos la historia de las transformaciones de las escuelas, será posible crear otra escuela. Esta es la apuesta de fondo

Para comprender y apoyar transformaciones en contextos educativos, también es necesario analizar los procesos coercitivos que se ejercen a través de toda la trama escolar. La coerción tiene un sentido bastante más amplio que la represión y la violencia, aunque en momentos críticos también las incluye.[9] Puede encontrarse en hechos cotidianos, donde aparentemente no hay represión: por ejemplo, en la ineludible necesidad de vender la fuerza de trabajo

9. Los conceptos de coerción y consenso que asumo aquí provienen de la lectura de *Los cuadernos de la cárcel*, de Antonio Gramsci (1975a y b).

para sobrevivir; en la jerarquía de poderes institucionales; en los controles del tiempo cotidiano y de los destinos del espacio público; en las categorías que estructuran la esfera pública y que permiten la entrada de ciertos discursos y no de otros. El carácter coercitivo de esta trama no es fácil de observar, aunque a veces se perciben sus consecuencias. Mientras estos mecanismos funcionan, son pocas las ocasiones en que los Estados recurren a la represión, aunque siempre están respaldados por la posibilidad del uso de la fuerza.

Sin embargo, es cada vez más evidente que nuestras sociedades latinoamericanas, por lo menos, no están constituidas únicamente desde el poder dominante o estatal. Hay tramas alternativas fundadas en herencias prehispánicas o influjos globales, en tradiciones orales y redes locales. Estas tramas emergen en la organización espontánea y en la autonomía ganada frente al control patronal y la disposición burocrática. Tales procesos, a menudo, escapan al control estatal y constituyen configuraciones sociales alternativas de distintos signos políticos y culturales. Influyen también en procesos educativos dentro y fuera de la escuela.

Para abordar la transformación de la escuela, también será necesario comprender los procesos de formación de consensos que son una dimensión constitutiva de estas tramas, incluyendo las alternativas. En el sentido gramsciano, el consenso no implica la aceptación pasiva de una cultura hegemónica, sino la construcción activa de alianzas, necesaria en todo proceso de transformación que pretenda ser significativo más allá del ámbito local. La construcción de acuerdos que trasciendan los pequeños mundos requiere, entre otras cosas, la búsqueda de acercamientos entre los conocimientos locales que a todos nos caracterizan. En la visión contrahegemónica, el proceso de formación de consensos hacia una perspectiva común entre grupos diversos (por región, oficio, origen, género, lengua, escolaridad, entre otros) puede resistir la fragmentación que impone el poder dominante y apoyar la consolidación de movimientos sociales a mayor escala, con una perspectiva incluyente e igualitaria.

EL DESTINO DEL CONOCIMIENTO

La actividad central de la etnografía es construir conocimiento y, por medio de ello, apuntar a nuevas posibilidades de relación con el trabajo educativo. Esta actividad no siempre es la más importante. Hay momentos en que el trabajo pedagógico es esencial, momentos políticos que requieren la formulación de alternativas educativas oportunas. En los contextos en que se hace etnografía, y en las biografías de quienes la hacemos, a menudo se combina la búsqueda de conocimientos con la construcción de relaciones o prácticas alternativas, y las consecuencias son importantes para ambos procesos.

Al delimitar los alcances de la etnografía, reconozco que pertenecen a otro tipo de proyectos y prácticas las tareas, sin duda más complicadas, de orientar y lograr transformaciones en los ámbitos sociales. A la vez, intento mostrar el valor potencial de la etnografía para esas tareas, en la recuperación del conocimiento local y de la memoria histórica, en la crónica de hechos actuales y en la previsión de caminos posibles de construcción de nuevas prácticas. A lo largo de este libro sostengo que la investigación etnográfica es relevante para la educación en la medida en que se adopte una perspectiva antropológica que recupere la dimensión histórica. Su relevancia se da justamente en el dominio de la conciencia, en la transformación de las concepciones que filtran la experiencia y orientan las prácticas de quienes trabajamos en este campo.

Caben también ciertas dudas. Como etnógrafos, ¿no estaremos limitados a producir conocimientos solo dentro de, y para, este campo provinciano, el del pequeño mundo académico? ¿Será posible cumplir con la promesa de trascender el ámbito local, de traducir los conocimientos locales de unos y otros? ¿Se podrán señalar los puntos de resistencia y de transformación de manera oportuna para que sean aprovechados por los proyectos y las prácticas educativas alternativas? ¿Qué destino social tienen los textos escritos? ¿Difundirán el conocimiento mejor que la tradición oral o permitirán una mayor reflexión social? ¿Contribuyen a la vinculación real entre conocimientos locales para consolidar movimientos sociales? En parte, estas dudas se deben al hecho de producir textos escritos que

suelen difundirse a unas mil personas.[10] Esta es nuestra forma tradicional de expresar el conocimiento, tal vez una de sus formas más endebles.

Para responder a estas dudas es esencial recordar que el conocimiento no existe realmente en los textos y las bibliotecas; ni siquiera se acumula en las mentes individuales. Solo adquiere existencia efectiva en las relaciones entre las personas y sus entornos sociales y naturales. Solo se materializa como conocimiento local, incorporado de manera orgánica a prácticas y procesos culturales de mayor alcance. Producir conocimiento nos compromete a realizar su valor dentro de los procesos sociales y políticos en los que participamos. Por ello, habría que vigilar no solo la perspectiva metodológica y teórica desde la cual se hace etnografía, sino también el destino social del conocimiento que se produce, dentro de la configuración cultural y política de cada localidad.

10. Si bien existen textos con mayor circulación y, sobre todo, otros medios de representación etnográfica, como la filmación documental.

2. REFLEXIONES SOBRE EL TRABAJO ETNOGRÁFICO*

Este capítulo aborda los aspectos cotidianos del trabajo etnográfico. Dar cuenta del proceso de una manera que refleje la perspectiva propuesta implica describir prácticas de investigación y compartir reflexiones sobre la propia experiencia, situada en un tiempo y lugar particular, vivida a la luz del conocimiento local.

Cuando propuse investigar la práctica docente y la cotidianidad escolar con los recursos de la etnografía, hacia finales de los años setenta, sabía que entraba en un campo abierto, donde fue necesario "hacer camino andando". Si bien la etnografía supone ciertas condiciones mínimas para ser considerada como tal, no ofrece métodos preestablecidos que se puedan aplicar sin mayor reflexión. Siempre se abren preguntas acerca de la ubicación y duración del trabajo de campo, las interacciones del investigador con los habitantes locales, la relación entre lo observable y lo concebible, las for-

* Una primera versión de algunas partes que integran este capítulo fue publicada en el año 1987 con el título "Reflexiones sobre el proceso etnográfico, 1982-1985", en *Documento DIE*, nº 13, Departamento de Investigaciones Educativas, México.

mas de análisis y de síntesis, las maneras de describir y de narrar. Las disyuntivas dependen, a su vez, de las perspectivas epistemológicas desde las cuales se hace un estudio etnográfico. La construcción de una forma específica de hacer etnografía acompaña, de manera implícita o explícita, el desarrollo de cada investigación. Esta versión se ofrece como constancia de los caminos construidos y de las maneras de concebir y hacer etnografía que han marcado mi trayectoria.[1]

El contexto social e institucional en que se realiza la investigación siempre enmarca las reflexiones sobre el proceso, pues las condiciones de trabajo y de vida imponen restricciones y abren perspectivas. En mi caso, las condiciones no fueron del todo ortodoxas. Tradicionalmente la residencia de tiempo completo del etnógrafo (generalmente extraño al lugar) en una "comunidad" durante un año o más ha definido la forma de realizar estudios antropológicos de las culturas diferentes de las propias. En años recientes el criterio ha variado según los contextos y temas.

En muchos medios académicos, el tiempo completo laboral con el cual se cuenta se reparte entre el trabajo de investigación (generalmente en desventaja) y las obligaciones docentes y administrativas. Mi experiencia de campo fue necesariamente fragmentada por estas condiciones; proviene de un trabajo realizado en tiempos posibles a lo largo de muchos años. Los primeros proyectos se ubicaron en escuelas primarias en la ciudad de México, donde resido. Después, seleccioné una región cercana a la ciudad, la zona de La Malintzi en Tlaxcala, con características rurales e indígenas, si bien en rápido proceso de urbanización. En esta región realizamos, durante los años ochenta, un proyecto colectivo acerca del trabajo docente[2] (Rockwell 1995). Tlaxcala, lugar al cual he retornado continuamente

1. El texto original de este capítulo, que circuló como documento desde 1986, se desarrolló en aquellos años en el trabajo con los integrantes del equipo de investigación, estudiantes y colegas, cuyo valioso apoyo quisiera agradecer. Desde entonces se han publicado numerosos libros, tanto en español como en inglés, sobre la etnografía. Merecen mención algunos del mundo hispanohablante: Velasco y Díaz de Rada (1997), Piña Osorio (1998), Bertely Busquets (2000), Guber (2004) y Achilli (2005).

2. "La práctica docente y su contexto institucional y social", llevado a cabo entre

durante las últimas tres décadas, ha sido la región de referencia de casi toda mi producción etnográfica e historiográfica desde entonces. Me sumergí en los archivos en pos del pasado de las escuelas de este estado y, a la par, conversé con personas dispuestas a compartir conmigo su experiencia y conocimiento. No obstante, también he tenido la oportunidad de trabajar en otros lugares que ofrecieron contrastes importantes, incluyendo comunidades en otras regiones rurales de México, como Chiapas, y un barrio de migrantes afrofranceses en París. Por otra parte, la asesoría a más de veinte tesis de posgrado me acercó a muy diferentes experiencias etnográficas. En todos estos proyectos el intercambio con habitantes y colaboradores, colegas y estudiantes, siempre ha sido terreno fértil para la reflexión.

La duración y la estructura discontinua del trabajo de campo facilitaron en cambio ciertas cosas que fueron significativas en mi trayectoria. La extensión en el tiempo me ha permitido observar algunos de los cambios que se han operado en las escuelas durante tres décadas y captar la recurrencia de mecanismos y sentidos en esos cambios en varios contextos y momentos. Pude, a la vez, encontrar una diversidad de configuraciones de la vida escolar, establecer contrastes significativos, conocer y anticipar desenlaces de reformas educativas, reconstruir redes de relaciones sociales y conocer las pequeñas historias que se dieron a lo largo de ese lapso. También abrió la posibilidad de establecer relaciones duraderas con algunas personas de la región tlaxcalteca, quienes han sido colaboradores valiosos en estudios subsecuentes, ya fuera de las escuelas.

Sobre todo, esta estructura de trabajo permitió una fructífera interacción de observación y trabajo conceptual y, en consecuencia, facilitó el desarrollo reflexivo de temas y conceptos apropiados al contexto. Considero que las horas de trabajo de campo no conducen al conocimiento si no se acompañan de un trabajo teórico y analítico que permita modificar, y no solo confirmar, las concepciones inicia-

1979 y 1985, en el Departamento de Investigaciones Educativas. E. Rockwell y J. Ezpeleta (coords.).

les acerca de la localidad y del problema estudiado. Por ello, también hay una relación estrecha entre las reflexiones que retomo y las perspectivas teóricas construidas a lo largo de los estudios realizados.

Esta experiencia particular debe tomarse en cuenta antes de trasladar las ideas presentadas en este capítulo, sin mayor deliberación, a otros proyectos etnográficos. Ofrezco reflexiones situadas y fechadas, no un método a seguir. A partir de estas reflexiones, espero, se entablarán discusiones, controversias o acuerdos con otros caminos y concepciones de investigación etnográfica.

POLÉMICAS EPISTEMOLÓGICAS

La investigación siempre se halla fuertemente vinculada a corrientes académicas que la apoyan o confrontan. Una serie de polémicas vigentes en México en los años ochenta motivó y orientó mis reflexiones iniciales en torno de la etnografía. Resumo a continuación varias concepciones epistemológicas entre las cuales he intentado navegar, en busca de una manera válida de pensar en el trabajo etnográfico.

1) Una polémica inicial se dio con las posiciones positivistas en la investigación educativa. Junto con muchos colegas, encontraba inaceptable el uso acrítico de procedimientos y mediciones supuestamente provenientes de las ciencias naturales, por aquel entonces dominantes en la investigación psicológica, sociológica y política en el campo educativo. Cuestionaba la prioridad otorgada a las técnicas de investigación como medios para superar la subjetividad y garantizar la objetividad, sin considerar el objeto de estudio y la reflexión teórica. Para la etnografía no tenía sentido la separación tajante entre el "contexto de descubrimiento" y el "contexto de verificación", entre el dato y la interpretación, entre la teoría y la descripción. Aun así, algunas versiones presentaban la etnografía en términos del positivismo, intentando otorgarle un carácter "científico" bajo el paradigma dominante. Frente a

estas premisas, fue necesario encontrar una versión *no* positivista de la etnografía.

2) Un segundo punto del debate constante se dio en torno del problema del empirismo. Fue importante distinguir entre el trabajo empírico necesario y una epistemología empirista. Esta segunda postura se caracterizaba por la supuesta separación entre teoría y dato, entre concepción y observación, que se encontraba en diversas propuestas metodológicas, incluyendo algunas de las que tenían mayor vigencia en la investigación educativa. En la etnografía, se escuchaba a menudo la recomendación de "despojarse de la teoría" y de buscar un acceso directo a "la realidad social" o a los significados otorgados a esa realidad por los actores. El reconocimiento de que siempre existe una concepción implícita en cualquier descripción mostró que el trabajo teórico era, precisamente, el que permitía una formulación explícita de las concepciones usadas. Esta, a su vez, hacía más inteligible el mundo empírico. A partir de la experiencia de observar nuevas relaciones al repensar y construir categorías analíticas, fue posible cuestionar la idea de que "las categorías surgen de los datos". El mismo problema se encontraba a veces en otra corriente, la investigación participante, frecuentemente asociada con la etnografía. Esta aproximación también tendía a anular la teoría y a suponer que es posible recoger en forma pura el "saber popular". Frente a las frecuentes críticas al empirismo de la etnografía, fue necesario replantear la tendencia a considerarla como "mera descripción empírica", es decir, como etapa previa al trabajo analítico y teórico de la etnología. Por lo tanto, hubo que reconocer que un trabajo teórico debía acompañar la reflexión en torno de la presencia implícita de cierta concepción en *toda* descripción. Al mismo tiempo, la descripción misma adquirió un nuevo valor, al considerarla como producto de un trabajo analítico y conceptual.

3) La pelea contra la postura empirista en la investigación etnográfica no condujo a una alianza con su contrincante, el racionalismo. Con esta opción había otras cuentas pendientes. De

hecho, las recomendaciones metodológicas desde esta perspectiva eliminaban toda posibilidad o sentido de hacer etnografía, ya que exigían una ruptura total con las "prenociones", tanto propias como ajenas, así como la definición formal de todos los elementos y relaciones del objeto de estudio, antes de ir al campo.[3] Si bien toda observación implica una concepción, la formalización conceptual no siempre es cronológicamente previa a la observación empírica. Llevado a un extremo, el racionalismo privilegia métodos deductivos y formalistas; tiende a despreciar la investigación empírica y anular el proceso mismo de construir conocimiento. En cambio, en la antropología, una larga interacción entre los sentidos comunes (culturales o ideológicos) y el avance teórico ha forjado nuevos campos de conocimiento. La historia del desarrollo teórico en cada campo condiciona el grado de formalización teórica con el cual es posible iniciar un estudio. En cuanto a la cotidianidad de la escuela, por ejemplo, casi todo quedaba por hacerse.

4) Entre las corrientes que más influyeron en la etnografía, se encontraba la hermenéutica. Si bien esta tradición sustenta el trabajo de interpretación necesario para toda investigación cultural, particularmente a partir de Schütz (1970) y Gadamer (1977), la oposición fuerte entre esta y otras tradiciones podría cerrar muchas vías de análisis. La restricción del objeto de estudio a los fenómenos culturales entendidos como sistemas simbólicos, como lo propuso Geertz (1973a), tiende a dejar fuera procesos sociales y relaciones de poder (Roseberry, 1989). La definición de la etnografía, solo en términos de la interpretación de significados, excluye la reflexión sobre otras herramientas analíticas. También parecía inadecuada la dicotomía cuantitativo/cualitativo que predominaba en la tradición sociológica deudora de la hermenéutica. En la antropología, las discusiones planteaban otras oposiciones: la descripción o la comparación, lo sincrónico o lo diacrónico, la

3. Un ejemplo de estas recomendaciones se encuentra en Bourdieu, Passeron y Chamboredon (1975).

relación entre categorías internas o externas a la cultura. Estos dilemas centrales rebasan la cuestión de lo cualitativo *versus* lo cuantitativo.

5) El diálogo con otra postura epistemológica, la psicología genética de Piaget, ofreció algunos puntos de apoyo.[4] Según la teoría piagetiana, el conocimiento "es resultado de un complejo proceso de interacción dialéctica, en el curso del cual, el sujeto y el objeto se modifican mutuamente" (Ferreiro, 1999). Esta perspectiva supera, así, la oposición entre experiencia y conceptos *a priori*, que caracteriza al empirismo y al racionalismo. Dicha idea fue particularmente significativa para comprender el proceso de la etnografía, sobre todo la dinámica entre trabajo teórico y trabajo de campo como procesos paralelos y entrelazados. Permitía considerar que una nueva concepción del objeto de estudio es potencialmente el producto más importante del trabajo etnográfico. No obstante, la epistemología psicogenética resultó ser insuficiente para comprender aspectos sociales y culturales de la producción de conocimientos. Seguía en pie la necesidad de dar cuenta de la sociogénesis o construcción social del conocimiento en diferentes contextos historicoculturales, problema abordado por otros investigadores bajo la influencia de Vygotsky (Latour y Woolgar, 1986; John-Steiner, 2000). De hecho, la apropiación de "signos y herramientas culturales" dentro de un ambiente rico en interacciones sociales da mejor cuenta de las maneras concretas de emprender una investigación. Las condiciones materiales estructuran, a la vez, el abanico de posibles recursos y experiencias. Así, nuestras investigaciones necesariamente remiten a una experiencia situada en un momento histórico particular.

Desde esta reflexión, fue clara la necesidad de establecer ciertos criterios que permitieran apreciar y propiciar la calidad en el trabajo

4. Fue particularmente importante el trabajo de Piaget y García (1982 y 1989) y el texto de Ferreiro (1999).

etnográfico. Al desechar soluciones positivistas o racionalistas, no se trataba simplemente de registrar las impresiones a la manera de los antiguos relatos de viajeros. La construcción de criterios propios es una tarea difícil, sobre todo por la nada elogiable tendencia de los etnógrafos de no explicitar sus formas de proceder en la construcción de descripciones etnográficas. Los intentos de redefinir la etnografía conforme a los paradigmas lingüísticos ("nueva etnografía", "etnografía del habla", "etnografía interpretativa") fueron sugerentes pero limitados dadas las diferencias de escala de los diversos objetos. A la larga, ha sido necesa- rio describir y dar cuenta de esta forma de construir conocimientos en términos de una epistemología aún en proceso de construcción. El punto de partida más útil para avanzar ha sido la descripción de procesos particulares de investigación etnográfica. Intento contribuir a la tarea con este texto en torno de mi particular experiencia.

EL TRABAJO DE CAMPO

En un sentido mínimo, la etnografía puede entenderse como un proceso de "documentar lo no-documentado". La base de este proceso es el trabajo de campo y la subsecuente elaboración de los registros y del diario de campo. En torno de este proceso y cómo hacerlo se han centrado muchas preguntas acerca de la etnografía, si bien ello constituye solo una de sus partes (Boumard, 2005). Aunque también es importante usar otros procedimientos en el campo (mapas, entrevistas, documentos, redes, juegos) que son más sistemáticos, existen ya muchos textos que abordan su aplicación en el campo educativo (Hammersley y Atkinson, 1983; Denzin, 1997; Schensul y Lecompte, 1999; Atkinson y otros, 2001; Wolcott, 2000; Spindler y Hammond, 2006). El proceso central del trabajo de campo –la constante observación e interacción en una localidad– es la fuente de mucha de la información más rica y significativa que obtiene el etnógrafo. Su registro y su análisis plantean los retos más difíciles.

Trabajar con la subjetividad

Establecer las relaciones en el campo y registrar esa experiencia involucra necesariamente una dimensión subjetiva. Por ello, las respuestas a muchas de las preguntas sobre el trabajo de campo etnográfico no son técnicas. No hay una norma metodológica que indique qué se puede o se debe hacer. La interacción etnográfica en el campo, por ser un proceso social, en gran medida está fuera de nuestro control. Lo que de hecho se hace en el campo depende de la interacción que se busca y se logra con personas de la localidad y de lo que ellos nos quieran decir y mostrar. Intervienen nuestros propios procesos inconscientes, las formas en que manejamos nuestras angustias en el trabajo y las interpretaciones de la situación que apenas articulamos como tales. Influyen las posturas políticas y los compromisos éticos que asumimos. El proceso de campo rebasa el control técnico que puede regir en otros trabajos empíricos; antes bien, las maneras de trabajar se articulan necesariamente desde cada investigador: desde ahí cobran sentido.

Sin embargo, la etnografía depende de un buen trabajo de campo. En lo que sigue, intentaré describir algunos caminos y explicitar algunos criterios. En primer lugar, considero que *no es válido negar nuestra presencia en el lugar, con todo lo que llevamos ahí:* el estar ahí en ese momento, con lo que nos genera –interpretaciones, sensaciones, angustias– el hecho de estar ahí. Es decir, es necesario cobrar conciencia del lado subjetivo del proceso y reconocer que nuestra presencia en el campo da un acceso apenas parcial a la realidad vivida localmente. Esta experiencia no nos convierte en "nativos", como solía decirse: siempre se es extraño o marginal al lugar. Los habitantes de la localidad también examinan a quienes llegamos a investigar y reaccionan a partir de la percepción que tengan de nosotros.

¿Cuánto de esta experiencia personal habría que registrar? Lo que se pueda. Lo que sea pertinente. Lo que sea publicable. O, en otra parte, lo que sea privado. Es muy difícil, a veces angustiante, escribir lo propio, sobre todo en la versión para otros. A veces, no se es consciente de lo mucho que se pone y oculta. No importa. También las defensas son necesarias frente a lo abrumador, lo agotador,

incluso lo aburrido, que puede ser inicialmente la experiencia de campo. Estas sensaciones suelen ir desapareciendo, y aparecen otras: la fascinación, la curiosidad, la obsesión, la negación del agotamiento. Siempre habrá situaciones angustiantes; siempre se recurre a defensas para sobrevivir en el campo. Paulatinamente, se cobra conciencia de esta faceta subjetiva del proceso; al mirarla, es más fácil calibrar sus efectos en nuestras observaciones, interacciones y valoraciones en el campo.

El registro público de la experiencia

Si bien estas miradas hacia uno mismo son parte integral de la experiencia de campo, así como lo son los efectos de espejo (el "vernos en el otro"), la etnografía tiene otro fin: conocer lo desconocido, escuchar y comprender a otros. Si bien en todo registro está presente la persona que lo realizó, también deben estar los demás. Cuando esto se logra, es posible volver a ver desde otro lugar lo que sucedió y comprender su significado desde una perspectiva cercana a la local. Hacer etnografía cobra sentido cuando se logra agregar al acervo registrado otras maneras de mirar, entender y transformar la vida local.

Desde esta perspectiva el compromiso es elaborar un registro que sea público y no privado, no con el afán de eliminar la subjetividad a lo positivista, sino con la intención de colectivizar el proceso de construcción del conocimiento, de socializarlo con el uso de registros inteligibles para otras personas, incluyendo los habitantes de la localidad. De este modo, pensar en qué se pone por escrito y cómo se anota implica, también, resolver difíciles cuestiones éticas.

Tener en mente a otros lectores posibles significa cuidar la claridad e inteligibilidad de lo que se escribe en el campo. Si se trabaja en equipo, se puede producir y compartir un conjunto de registros complementarios. Esto, a la vez, permite validar la construcción, enriquecer y contrastar versiones distintas sobre un mismo proceso. Aun así, el análisis de los documentos etnográficos por quienes no los elaboraron tiene sus limitaciones. En un sentido estricto, "los

datos también se encuentran en la mente del etnógrafo" (Smith, 1980). De hecho, también se encuentran, como argumenta Judith Okely (2008), en el cuerpo del etnógrafo, en los trazos que deja la experiencia vivida en las maneras de percibir, sentir, moverse y actuar en los mundos desconocidos. Los datos incluyen cosas intangibles, no escritas, que uno mismo, como etnógrafo, recuerda, y que matizan y fundamentan la interpretación. Para interpretar un documento etnográfico elaborado por otro, es necesario haber vivido de primera mano procesos similares en el mismo contexto y poder dialogar con quienes hicieron los registros. Esta es una de las razones de la horizontalidad en el trabajo etnográfico, opuesta a la usual división de trabajo entre recolección de datos y análisis que postulan otras formas de investigar.

Los registros también deben ser públicos en otro sentido: pueden convertirse en documentos que utilicemos en momentos posteriores al trabajo de campo. Los buenos registros permiten reconstruir lo observado a la luz de concepciones posteriores más elaboradas que las que surgieron en el momento inicial. El trabajo de campo, de por sí largo, vale la pena solo en función de las posibilidades que dan los documentos producidos, junto con las experiencias vividas, de hacer múltiples análisis.

El compromiso de volver públicos y compartibles los registros de campo tiene ciertas consecuencias. Implica incluir una versión lo más textual posible de lo que se dijo y se escuchó. Desde luego, no es del todo posible representar con exactitud lo que se dijo, aun cuando se usen grabadoras de audio o video. Al escuchar y transcribir, continuamente se interpreta de alguna de entre varias maneras posibles lo dicho por los hablantes. Al anotar pláticas de memoria, se escapan palabras y frases desconocidas, se olvidan las intervenciones propias, se resume el sentido de lo dicho, se eliminan repeticiones y se pierden tonos y matices. No obstante, es posible, en cierta medida, distinguir y marcar mayores niveles de textualidad del discurso documentado y aproximarse a lo que se expresó oralmente. En general, son más valiosos los fragmentos más cercanos al discurso original que una versión resumida en otras palabras, aunque los dos son posibles, según los intereses y condiciones reales de elaboración de los registros.

Para conservar mayor fidelidad a lo dicho, es necesario grabar o, por lo menos, tomar notas durante la observación o conversación; sin embargo, esto no siempre es posible o deseable. Una aproximación a lo textual se logra si se reservan largos períodos dedicados a reconstruir de memoria el hecho o la interacción verbal inmediatamente después de que ocurra. Esto lleva al entrenamiento de procesos mentales, al uso de recursos para escuchar y luego recordar lo dicho. Es posible mejorar esta capacidad con el tiempo y la práctica. El trabajo requiere un esfuerzo de atención, concentración y observación mayor al que caracteriza a la conciencia cotidiana, que recurre a tipificaciones para interpretar en términos más familiares lo observado o escuchado en cualquier situación. En la etnografía, justamente, se intenta romper con estas tipificaciones establecidas y buscar maneras nuevas de describir y comprender las situaciones que se presencian o comparten.

Por lo mismo, no es posible sostener este esfuerzo de construir registros de tiempo completo en el campo. Se alterna con simplemente convivir, estar en el lugar, familiarizarse con las maneras locales de hablar y comportarse: procesos indispensables para comprender lo que pasa y lo que se dice. La intención de observar y registrar *todo*, que surge inicialmente, se va reemplazando por la conciencia de que aun lo fragmentario puede ser significativo; lo recurrente puede ser representativo. A partir de esos fragmentos y regularidades, es posible proponer nuevas maneras de comprender relaciones, estructuras y procesos que rebasan la particularidad de las situaciones presenciadas.

Apertura en el campo

La selección de la localidad en que se realiza el estudio etnográfico es cuestión que merece atención. Si bien no se pretende tener una muestra de casos, es importante encontrar un lugar que corresponda a las preguntas de la investigación, lo cual significa que se deben considerar varias opciones y contar con información previa acerca de ellas. En la decisión, también adquieren peso consideraciones menos teóricas, pero necesarias, como la posibilidad de

acceso y el permiso explícito –el consentimiento informado– de la población para realizar el estudio que el investigador propone. Debe ser una localidad donde se pueda presenciar una serie de situaciones que deben tener cierta representatividad respecto de los procesos estudiados. Más allá de esta elección inicial de la localidad, el trabajo de campo suele ser poco previsible y, por lo tanto, difícil de programar.

En el campo nos enfrentamos a un problema ético: el sentirse extraño en la localidad, sentirse intruso, reportero, espía, académico o evaluador. Sentimos la culpa que eso genera, sobre todo en medios especialmente cargados de susceptibilidad, como la escuela. Tal vez no tenemos buenas respuestas aún para el manejo de estos sentimientos. Procedemos con la convicción de que es importante conocer las escuelas y otras realidades de nuestras propias sociedades. Pero no siempre es fácil convencer a las autoridades ni a los maestros de ello, ni explicar y acordar con ellos nuestra tarea como investigadores o encontrar formas de devolver lo que sentimos que tomamos del campo. El sentido del trabajo para uno mismo y para otros solo puede derivarse del significado tanto teórico como práctico de construir conocimientos sobre una porción del mundo que se solía ver a través de los lentes normativos e ideológicos de algún sentido común, generalmente el de la autoridad.

En las escuelas, el momento inicial adquiere mayor franqueza con los niños. Ellos comprueban sus hipótesis directamente: preguntan si somos maestros, enfermeras, madres, o vendedores. Otros se muestran más cautelosos. Los maestros toman en cuenta cada pista de saber compartido, para determinar, primero, la pertenencia o no al gremio. Todos intentan adivinar la intención de la visita, la ubicación profesional, laboral, social y política de quien llega a pedir permiso para notar, mirar, preguntar y, sobre todo, escribir. ¿Cómo se nos percibe en estas situaciones? Esta pregunta no siempre se puede contestar. ¿Cómo nos imaginamos que nos ven? ¿Cómo nos sentimos? Inicialmente, la actividad en el campo parece tener poco sentido. Hay preocupaciones típicas: "¿Y yo qué estoy haciendo aquí?".

No siempre es posible anticipar las situaciones que observamos o en las que participamos. Al inicio, a menudo intentamos determi-

nar las situaciones que se tomarán en cuenta para el estudio. Para algunos, es angustiante tener que definirlas; para otros, es angustiante no poder hacerlo. De hecho, la interacción en el campo se desenvuelve en gran medida implícitamente, con los recursos que cada quien tiene y pone en juego, y con las disposiciones de quienes nos reciben. Inicialmente podemos sentir la angustia de que otros estructuren la experiencia y que nos digan qué ver. Pero el hecho de que otros definan e interpreten las situaciones es justamente lo que permite conocer los saberes y los procesos sociales locales, tan importantes para el estudio etnográfico. Permanecer en el campo generalmente abre cada vez más oportunidades de participar.

En un sentido, la apertura remite a la mirada con la que nos aproximamos al campo. Recordemos que el proceso normal de observación es selectivo: siempre seleccionamos en función de categorías previas –sociales y teóricas– sobre la situación a la que nos acercamos (¿Dónde se mira para ver la escuela?). La tendencia habitual es eliminar de la vista todo aquello que se supone irrelevante. Por ello, en la tradición etnográfica se insiste en observar todo, aunque de hecho esto sea imposible. La tarea de observación etnográfica no procede de un momento en que se ve "todo" a otro en que se definen cosas específicas para observar, sino al revés. Inicialmente, la selección inconsciente es un obstáculo para la observación y es necesario entrenarse para *ver más*. Esto se logra, en principio, mediante la apertura a detalles que aún no encajan en ningún esquema y también atendiendo a las señales que proporcionan las personas de la localidad y que indican nuevas relaciones significativas. Al recuperar estas pistas nos es posible pensar de nuevo en las categorías que utilizamos (la palabra "escuela" se desglosa en una variedad de situaciones observables). Así, paulatinamente, la experiencia nos lleva a "abrir la mirada": permite observar nuevos elementos y distinciones importantes.

La apertura de intercambios con otras personas en el campo es otra vertiente. Las posibilidades dependen de nuestra capacidad de explicitar ante los habitantes de la localidad quiénes somos y qué sentido tiene el trabajo que emprendemos. Esa es tarea difícil, cruzada por todos los procesos poco conscientes de identificación que funcionan en cualquier situación cotidiana. Los argumentos racio-

nales son, al principio, insuficientes; toma tiempo lograr que se acepten las explicaciones acerca del sentido del trabajo. Lo más importante, tal vez, es comunicar con hechos la seguridad de que no utilizaremos ninguna información en contra de quienes nos permiten estar en su localidad de trabajo y vida. La confianza se gana al no involucrarse directamente en los problemas particulares que ocurren entre las personas, y sobre todo al no tomar ninguna acción que pueda perjudicarlos.[5] Este compromiso tiende a fijar límites a la participación en las situaciones relativamente privadas; también, nos obliga a ser discretos respecto de la inclusión de cierta información en los registros.

La etnografía implica una definición de compromisos y espacios de acción. Por una parte, pesa la responsabilidad frente a las personas de la localidad por la información que nos dan, incluso la de garantizar el anonimato en caso necesario. Por otra, es importante considerar la relevancia política del conocimiento que se construye para emprender acciones en diversos espacios políticos. A veces, desistimos de tomar partido en la localidad del estudio, pero nos proponemos lograr conocimientos que puedan apoyar la acción política en otros escenarios públicos. Esta alternativa significa actuar conscientemente, para poder develar aquellos procesos más generales que atentan contra toda una población, como la discriminación racial o la violencia cotidiana. Comprender las raíces de tales procesos normalmente nos lleva a indagar más allá de la localidad, hacia las condiciones sistémicas que propician esas prácticas.

La relación entre el investigador y los habitantes de la localidad se define de distintas maneras, según los antecedentes y los intereses. A veces, puede darse desde el principio un compromiso cercano con cierto grupo local y asumimos explícitamente su perspectiva como uno de los marcos del estudio. Por ejemplo, el interés puede ser conocer cómo los niños perciben los exámenes, o bien cómo los

5. Por supuesto, podemos participar, a petición colectiva y si lo consideramos correcto, en acciones en favor de algún asunto de la comunidad. También puede haber situaciones a denunciar; en algunos casos, incluso se suspende el proyecto de investigación para tomar partido en alguna acción urgente.

maestros intentan hacer valer sus derechos gremiales. En cambio, en otros casos el compromiso es conocer procesos sociales que afectan a varios grupos: comprender de qué forma los exámenes limitan tanto a maestros como a niños, o bien cómo ciertos procesos sindicales inciden en la vida escolar. Las posturas y los espacios de acción serían diferentes en cada caso.

La posición que asumimos influye en el modo de acceder a una localidad y en la forma de presentar el estudio. La vía de entrada marca la experiencia de campo y debe pensarse con cuidado. Entrar, por ejemplo, por las autoridades escolares o por medio de cierta persona conocida, hace posible tener cierta información mientras limita el acceso a otra. Se considera la mejor vía de acceder al campo en función de los propósitos del estudio. Las observaciones y las entrevistas se acuerdan de manera continua durante la estancia en el campo, pero en gran medida se van encadenando posibilidades a partir del punto de entrada.

Al iniciar el trabajo de campo, suele ser angustiante no llevar cosas claras, categorías predeterminadas, planes de dónde estar, de qué hacer. Conviene prever algunas tareas posibles, como registrar datos generales o hacer un croquis, mientras se vayan dando las condiciones para organizar entrevistas y observaciones. El proceso requiere no solo resolver la logística de campo, sino sobre todo ir aclarando el sentido del trabajo. Al inicio, podemos tener cosas claras, categorías seguras; se trata de descubrir cuáles son y volverlas un poco más confusas, para poder empezar a reconocer lo *que no conocemos.* Esto último es clave: reconocer lo que uno mismo *no* comprende, hacerse preguntas. Si se parte de ahí, empieza a adquirir sentido la experiencia de campo, y esto guía las decisiones logísticas y orienta la mirada.

¿Cómo sabemos cuándo se ha reunido suficiente información? ¿En qué momento es conveniente terminar el trabajo de campo? La observación y la construcción conceptual se van entrelazando y van adquiriendo coherencia. Empieza a ser posible prever desde lo construido lo que puede ocurrir. Empieza a darse cierto cierre –no sin muchos huecos, lagunas, pistas no seguidas– en la concepción que orienta el trabajo de campo. Este momento no es previsible ni se puede normar (tantos días u horas); depende tanto del avance

conceptual como del avance empírico. Si muchas horas de campo no han logrado modificar la concepción inicial, no son suficientes. Pocas horas, en cambio, no permiten construir algo nuevo y solo sirven para reproducir los lugares comunes. Es necesario permanecer el tiempo suficiente en el campo para romper con lo preconcebido y empezar a pensar de manera distinta sobre los procesos. Por otra parte, en la mejor tradición etnográfica, el análisis debe tomar mucho más tiempo que el trabajo de campo.

Los diálogos en el campo

En las conversaciones que emergen en el campo, el compartir conocimientos y posiciones con los interlocutores nos permite dialogar con ellos. Esto se logra por el tipo de preguntas que se hacen, las referencias que se dan y aceptan, y hasta los gestos menos conscientes que se expresan y perciben. Aunque ya se tenga cierta información sobre un tema, es importante escuchar a varias personas narrar o explicar los mismos sucesos, a fin de poder comprenderlos. Esto requiere un cuidado en la interacción que no se tiene en la conversación cotidiana, ya que normalmente, al presuponer un conocimiento compartido con los interlocutores, interrumpimos relatos, economizamos palabras y no repetimos versiones. En la etnografía, en cambio, se requiere una convicción real (esto no se puede fingir) de que no comprendemos o no conocemos lo suficiente acerca de cómo se dio, vivió o interpretó determinado asunto en el contexto particular y, por lo tanto, que nos importa conocer nuevas versiones o detalles sobre lo que otros suponen conocido por todos. Esto es particularmente cierto en lugares cercanos, como el mundo escolar, donde todo lo extraño se ha vuelto aparentemente tan obvio y familiar.

Cuando la lengua de la localidad es distinta de la nuestra y la aprendimos de adultos, una parte importante de los significados siempre se nos escapará. Si dependemos de intérpretes, se generan mayores malentendidos; algunos se aclaran con el tiempo, pero muchos permanecen. Incluso cuando compartimos el mismo idioma, nunca logramos manejar todos los registros, giros y estilos de

conversación que utilizan las personas que habitan otros mundos. Comprender y poder entablar conversaciones requiere convivir con ellos y aprender a escuchar.

En todo este proceso, hay más opciones que reglas. La gama de posibilidades para contribuir al desenlace de las situaciones va desde anunciar una entrevista formal (lo más correcto en muchos casos) hasta iniciar una plática cordial, cuyo tema puede ser el que esté a mano. Entre estos extremos se encuentran las conversaciones en las que intercalamos temas y preguntas de interés central con referencias que permiten que nos conozcan. La complicidad de los habitantes, en estas situaciones, puede ser casi explícita: a veces, las personas nos indican que nos han estado mostrando o dando información que creen importante, aunque solo fuera una plática. También pueden darse intercambios realmente casuales que luego adquieren sentido. Las personas con las que convivimos abordan ciertos temas que les interesan, desde pedir favores hasta contribuir con conocimientos y explicaciones que consideran pertinentes.

Poco a poco, se presentan situaciones privilegiadas: son los momentos en que se logra una conversación "entre pares", gracias a la cual las personas entrevistadas pueden exponer e imponer sus definiciones y categorías para expresar la temática tratada por ambos o comentar la experiencia vivida. Son situaciones en las que nos encontramos realmente dispuestos a aprender y, por ello, no imponemos lo que sabemos o suponemos acerca de la situación.

Finalmente, con algunas personas es posible construir relaciones que conducen a un trabajo conjunto, constante, de acercamiento, sobre ciertas ideas o interpretaciones (Pinxten, 1997). Para mantener estas relaciones simétricas, necesitamos comunicar dónde nos encontramos y qué entendemos, es decir, mostrar la disposición y sensibilidad para poder aprender más. Existe una diferencia significativa entre esta actividad y las de enseñar o interrogar, en las que se tiende a imponer las propias categorías y definiciones durante la conversación (Briggs, 1986).

Al avanzar en el trabajo, a menudo se tiene la sensación de que los encuentros con personas de la localidad son cada vez más fortuitos, menos planeados, pero a la vez muchísimo más ricos. Esto resulta del proceso paralelo de conocer una comunidad, lo cual per-

mite percibir lo significativo de cada nueva situación y desarrollar la capacidad de conversar sobre los sucesos que importan localmente, de maneras apropiadas, según las normas locales (Briggs, 1986). Se nos abren oportunidades para el conocimiento del proceso que se estudia. A la vez, recibimos invitaciones a asistir a situaciones más formales o delicadas. La confianza, ganada en parte por renunciar a la intervención inmediata, nos permite ser testigos de procesos que normalmente se ocultan frente al extraño. A veces, esto sucede sin que nos lo propongamos. Presenciar estos momentos requiere la aceptación por parte de los habitantes de la localidad y, a la vez, nos compromete. En ocasiones, lo correcto es retirarnos, abstenernos de participar, por respeto a una situación que nos es ajena.

La práctica de escribir

Una parte importante del trabajo de campo es el tiempo dedicado a escribir. La actividad de escribir nos coloca en una categoría rara, diferente de la de otras personas que frecuentan las escuelas. Casi no hay en ningún lugar la exhibición continua de comportamientos tan extraños como los que mostramos los etnógrafos. Ello contribuye a definir aspectos de los encuentros en el campo.

Una primera forma es tomar notas esporádicas, actividad que siempre señala un interés particular en lo que se escucha o se observa. Las notas de campo se pasan en limpio posteriormente y se amplían para formar el conjunto de registros del trabajo de campo. Además de estas notas, se lleva un diario de campo, como registro continuo y personal. Escrito en un momento más privado, el diario puede contener reflexiones más libres, aunque siempre provisionales, sobre la experiencia de campo.

Hay situaciones en las que escribir puede ser imposible o indeseable, ya que establece otra dinámica en el diálogo. En general, no se puede registrar y, a la vez, sostener el ritmo normal de una conversación. Sin embargo, cuando otros aceptan que lo que hacemos es un trabajo, también suelen aceptar el acto de escribir como parte del mismo (se tiende a ver como algo raro, pero tal vez inocuo). Recibimos reacciones a esta actividad, desde la de los niños que nos

explican que "solo hay que escribir lo que está en el pizarrón", hasta el cambio en los tonos de voz (el hablar más despacio, dictar o repetir cifras) que asumen algunas personas al ser entrevistadas.

La actividad de tomar notas se acepta con menos suspicacia cuando estas se muestran a las personas entrevistadas. Ellos suelen reconocer y aceptar un registro sobre lo que se ha hecho o dicho, anotado con cierto detalle; en cambio los juicios pueden provocar un cierto recelo. Con el tiempo, se aprende lo que es legítimo preguntar o escribir en cada situación. Paso a paso, se consigue un mayor control sobre qué escribir y cuándo hacerlo en el transcurso de una plática o una observación (Emerson, Fretz y Shaw, 1995). Se aprende a registrar y, a la vez, a mantener el flujo del diálogo para no interrumpirlo, o bien a suspender el registro, levantar la vista, escuchar y atender a la mirada y los gestos. Escribir también puede convertirse en una necesidad –es una de las salidas a la angustia– y es importante vigilar esta tendencia para no hacerlo cuando no es adecuado.

Para captar lo dicho, y no solo los temas, se debe evitar traducir todo lo observado a categorías conocidas y respetar, en lo posible, las formas locales de expresión. Es difícil marcar en las notas de campo las entonaciones o los sentidos de lo dicho. Al principio, es difícil acordarse de anotar las propias preguntas. Poco a poco se aprende a usar marcas, como agregar comillas a lo que es realmente textual y poner entre paréntesis lo que se infiere. En general esta tarea queda para la ampliación de las notas de campo, que se debe hacer ya en la tranquilidad de la habitación propia, en un tiempo lo más próximo posible a la experiencia de campo (la regla ideal es dentro de las veinticuatro horas). La transcripción de la interacción verbal grabada enriquece el registro propio y asegura mayor textualidad, pero a la vez esa transcripción requiere complementarse con lo que se ha anotado durante la observación o entrevista, sobre todo para incluir detalles del contexto y anotar la interpretación del momento.

El acto de escribir se apoya en ciertos procesos mentales que son útiles en el trabajo de campo. Dar cierta estructura a las notas de campo ayuda a la memoria. Hay diversos estilos personales: atender a la lógica del discurso o a las palabras textuales; captar la coherencia del relato o los detalles fragmentarios; recordar lo cen-

tral y explícito, o bien lo azaroso e implícito. La progresiva mejoría en los registros significa tratar de incluir, en lo posible, todo esto.

Durante el proceso de campo, el trabajo a menudo está centrado en la actividad mental que acompaña la observación y el diálogo. El esfuerzo de atención y de reflexión es tal que no es posible sostenerlo mucho tiempo y se viven muy diferentes estados mentales, como el estar:

- perdido
- conmovido
- sintiendo
- percibiéndose a sí mismo
- grabando de memoria
- negando lo que ve o escucha
- asociando
- reflexionando
- estructurando
- confundido
- cansado
- tratando de percibir *todo*
- atento al sentido
- formulando la siguiente pregunta
- recordando
- anticipando
- interpretando
- clasificando... (entre otros)

El oficio del trabajo de campo tiene que ver con aprender a combinar estos procesos mentales, a aceptarlos cuando ocurran y orientarlos cuando se pueda en el esfuerzo para construir un documento, una primera descripción de lo que pasó, a veces frustrantemente fragmentaria. Aun así, estos registros –junto con la experiencia de campo– permiten recuperar los sucesos y sus significados mejor que otras formas de recoger datos (incluso la sola grabación), y respetar tanto a las personas de la localidad como al investigador dentro del contexto del encuentro.

Describir o interpretar

Una cuestión que surge a menudo al elaborar los registros a partir de las notas de campo es la distinción entre interpretar y describir. En algunas propuestas, se recomienda marcar esta distinción, registrando la descripción y la interpretación aparte, en dos columnas, bajo el supuesto de poder separar una de la otra. Como entrenamiento funciona, obliga a tomar cierta conciencia de los procesos más evidentes de interpretación y a practicar mayor fidelidad en el registro del intercambio verbal y la acción. Lo cierto, sin embargo,

es que la distinción es imposible. A *toda* descripción le antecede algún nivel de selección. El registro está mediado por interpretaciones semánticas, que a veces solo se notan en momentos en que dos observadores difieren en las palabras mismas que suponen haber escuchado. Por la selectividad propia de toda observación se registra aquello que es más comprensible o significativo en cierto momento. Quien realiza un trabajo de campo se predispone hacia lo que considera normal ver y oír en determinada situación. La forma en que se narra y describe implica, de por sí, varios niveles de interpretación.

El uso de la grabación puede complementar las notas, pero no sustituye el registro propio. Al volver a escuchar y observar las grabaciones, se pueden percibir nuevas facetas de lo que se presenció en el campo, que sin duda enriquecen el trabajo. Pero la transcripción del audio, así como la descripción de los aspectos no verbales del video, también implican interpretaciones en varios niveles. Además, la transcripción no se sostiene sola, requiere completarse con las notas de campo que dan información sobre el contexto y sobre las interpretaciones que surgieron en el momento de grabar. Las transcripciones permiten trabajar con versiones más próximas a las palabras textuales. Sin embargo, la selección de fragmentos grabados y su edición o reformulación posteriores implican y apoyan una descripción de los hechos entre muchas posibles.

La relación entre interpretación y descripción influye en la forma en que se observa y se registra. Reconocer esa relación *no* significa negar la especificidad de la descripción, ni avalar un registro que pierda contacto con lo observado o lo escuchado. Tampoco alimenta un relativismo que considere igualmente buenas todas las interpretaciones posibles. Algunas interpretaciones permiten construir una mejor descripción, más compleja y más profunda que otras. Además, el reconocimiento de la relación entre interpretación y descripción obliga a una progresiva modificación de la concepción que se tiene. Este proceso requiere un esfuerzo para ampliar la mirada en el campo a fin de poder notar y recordar más de lo que normalmente se observa y se escucha. La consigna es "registrarlo todo", aun sabiendo que es imposible. No es válido hacer registros pobres, bajo el pretexto de que no es posible incluir todo.

Desde luego, también se toman decisiones acerca de lo que es pertinente incluir en el registro. La selección de focos de observación es un proceso paulatino, logrado cuando el investigador está más familiarizado con el contexto. No se trata de reportar solo las conductas observables, a la manera conductista, como si estas fueran lo más objetivo (aunque pueden ser, desde luego, pertinentes para ciertas búsquedas). Es importante confiar un tanto en la interpretación contextual, inmediata, de las palabras, las acciones y los aspectos físicos. Por ejemplo, tal vez no es necesario describir el tono de voz o los movimientos exactos de un gesto, sino anotar el significado que tienen estos actos en el momento: dictar, pedir permiso, señalar a un alumno para que pase a leer, etc. Atender a las respuestas verbales o no verbales de personas presentes aporta pistas para vigilar esta interpretación. Recuerdo haber interpretado el tono de voz de una maestra como reprimenda a una niña y haber desechado este juicio al ver su cara de satisfacción ante lo que le decía la maestra.

En los registros, normalmente se incluyen solo aquellas interpretaciones que se hacen en la situación misma de la observación; habrá otros niveles de interpretación posibles, que se reservan para el análisis posterior. Las descripciones del contexto natural y social observado luego apoyan las interpretaciones alternativas que se construyen en la etapa de análisis. Si bien esta distinción de niveles de interpretación no siempre es clara, da cierta idea de los límites de lo que es pertinente incluir en los registros de campo. En el diario de campo se pueden agregar las ideas, asociaciones, dudas y preguntas que surgen a lo largo de la estancia en el lugar de investigación.

La discusión en torno de la descripción y la interpretación se relaciona tradicionalmente con otro cuestionamiento a la etnografía: la aparente falta de objetividad de los datos. Por ello es necesario aclarar el sentido de la construcción de los registros de campo. Su propósito no es tanto lograr "la objetividad" como asegurar una objetivación gráfica y escrita, lo más amplia posible, de la experiencia de campo del etnógrafo como sujeto, de tal forma que lo que percibió y vivió pueda someterse después, repetidas veces, a la interpretación y al análisis. Es similar al lugar del sujeto en la epistemología genética:

> En la concepción tradicional la objetividad aparece cuando se elimina al sujeto [...]. [Desde la perspectiva de Piaget] la objetividad aparece así como un logro o, mejor dicho, como una tendencia en el desarrollo de las estructuras intelectuales. Ella es también producto de la actividad del sujeto (Ferreiro, 1999:110-111).

En la etnografía, la objetividad es también una tendencia relativa del proceso de análisis, un logro que debe más a la consistencia y coherencia del trabajo conceptual que a las condiciones de la percepción primaria en el campo. Es un logro tanto más sólido, cuanto más haya podido el etnógrafo ser consciente de su propia subjetividad al redactar los registros y los diarios de campo. En términos de Fabian: "Debe ser claro que la autobiografía no es necesariamente una evasión de la objetividad. Al contrario, comprendida críticamente, la autobiografía es una condición para la objetividad etnográfica" (2001:12).[6] La reflexión sobre la propia subjetividad y sus implicaciones en lo que se construyó, observó y registró en el campo es, por lo tanto, una condición necesaria para un buen análisis etnográfico.

EL PROCESO DE ANÁLISIS

El problema central de la investigación etnográfica es qué hacer con el enorme acervo de notas, registros, transcripciones y materiales que resultan del trabajo de campo. De hecho, se tiende a pensar en la etnografía solo como el trabajo de campo, olvidando que se define centralmente por la producción de un determinado tipo de texto, una descripción etnográfica, producto de un proceso analítico. Existen muchas soluciones a este problema que no son consecuentes con el enfoque etnográfico. Las salidas usuales incluyen desde la más sencilla (encarpetar las entrevistas o notas de campo como testimonios, con un texto introductorio), hasta los esfuerzos más sistemáticos (convertir todas las observaciones en cuadros estadísticos, previo arduo proceso de codificación de los datos). Este último

6. Las citas de textos originales en inglés están traducidas por la autora.

recurso generalmente no se justifica, ya que todo el tiempo requerido para el trabajo de campo se podría haber ahorrado utilizando una técnica estructurada de codificación para la recolección de datos en el campo. Los registros de campo solo son útiles en el proceso de construcción de conocimientos si se integran en un análisis cualitativo y a la vez exhaustivo.

El trabajo de análisis etnográfico debe conducir a la construcción de nuevas relaciones conceptuales, no previstas antes del estudio. Se ha hecho análisis cuando las ideas que se tuvieron acerca del tema de estudio al inicio son transformadas (modificadas, enriquecidas, condicionadas, o determinadas) en alguna medida. El análisis etnográfico no responde a un procedimiento técnico idéntico para todo estudio. Depende de las características particulares de cada problema. Para determinados temas (por ejemplo, parentesco, interacción verbal, discurso, rituales) existe ya una historia de investigación previa que puede señalar caminos andados; en otros casos, la búsqueda de formas de análisis recién empieza.

El análisis es un proceso que requiere un trabajo específico. Abarca la mayor parte del tiempo de un estudio etnográfico. Se inicia, de hecho, con las primeras decisiones tomadas en el proceso de observación (¿qué mirar? ¿qué registrar?), y no termina sino con las últimas fases de redacción y articulación de la descripción etnográfica. Entre inicio y fin, el análisis requiere una serie de pasos intermedios consistentes en la elaboración de escritos sucesivos (notas, registros ampliados, cuadros o fichas, descripciones analíticas). Realizar estos pasos impide que la investigación se convierta en una simple validación o ilustración, con fragmentos de registro, de una concepción del objeto que se mantuvo sin modificación durante el estudio.

Uso el término *análisis* y no *interpretación* para denominar este proceso en términos globales, por varias razones. Primero, es importante deslindarlo de cierta noción de interpretación de los datos o de los resultados que, en la tradición positivista, se sitúa fuera del proceso investigativo. En la etnografía, no es válida la idea de que los datos son los datos y cada quien los interpreta a su manera, desde determinada teoría. Los datos son construidos por el investigador desde su mirada.

También nos interesa distinguir el análisis etnográfico de la interpretación hermenéutica centrada en la comprensión del texto. Este tipo de interpretación forma parte del proceso analítico en la etnografía en diferentes niveles y órdenes. Para muchos antropólogos, es incluso la característica definitiva de la etnografía (Geertz, 1973a; Erickson, 1986). Sin embargo, hay varios problemas con esta noción de interpretación, por lo que prefiero hablar de un análisis etnográfico. En primer lugar, la interpretación se define a menudo en términos de la comprensión del significado otorgado por los sujetos a su propia realidad social. No incluye necesariamente el proceso de transformación conceptual propio del análisis etnográfico. En segundo lugar, la idea de interpretación alude más bien a la lectura y comprensión del material de campo, que a la forma de trabajar con ese material para construir nuevas relaciones conceptuales acerca de los procesos estudiados. Por último, la noción de interpretación puede sugerir cierto relativismo que considera las alternativas de interpretación como igualmente válidas, dejando poca posibilidad de distinguir la calidad del trabajo analítico.

La etnografía nos transforma la mirada. Nunca se emerge de la experiencia etnográfica pensando sobre el tema lo mismo que al inicio. No se trata, en un sentido estricto, de desechar esa concepción original sino de matizarla, enriquecerla y abrirla, de dar contenido concreto a aquellas ideas iniciales, abstractas, que la teoría provee como puntos de partida. En resumen, se trata del camino por el cual se construyen relaciones y determinaciones cada vez más específicas, para llegar al "concreto de pensamiento".

Por ello, el análisis etnográfico es fundamentalmente diferente del proceso de ofrecer una determinada lectura de los documentos, aunque esas interpretaciones sean parte de dicho proceso. También es diferente del de confirmar o rechazar una hipótesis o bien de ilustrar propuestas deductivas, aun cuando existan momentos que tal vez se puedan describir en esos términos. En la etnografía, este proceso se da de una manera particular: a diferencia de las investigaciones cuantitativas que requieren la definición previa de variables, la etnografía puede prescindir de un modelo teórico acabado que funcione como marco al inicio del estudio. Dado el estrecho vínculo entre observación y análisis, en la investigación etnográfica las cate-

gorías teóricas de diferentes niveles se precisan o incluso se construyen en el proceso. Se relacionan continuamente los conceptos teóricos y los fenómenos observables que pueden ser relevantes. Se trabaja con las categorías teóricas, pero no siempre se las define de antemano en términos de conductas o efectos observables. Esta forma de análisis permite la flexibilidad necesaria para descubrir qué formas particulares asume en la localidad el proceso que se estudia, a fin de interpretar su sentido específico en determinado contexto.

Considero que se ha hecho análisis etnográfico solo cuando se modifica sustancialmente la concepción inicial del proceso que se estudia; cuando, a consecuencia de la construcción de nuevas relaciones, se puede dar mejor cuenta del orden particular, local y complejo del proceso estudiado; cuando la descripción final es más rica y más coherente que la descripción inicial; cuando se abren nuevos caminos de investigación, siempre en proceso de construcción, siempre inconclusos.

La trayectoria real

En esta sección intentaremos explicitar algunas formas de hacer el análisis etnográfico, sin idealizar un método. En el proceso real se intercalan períodos de campo con períodos de análisis y elaboración conceptual. La secuencia de estas actividades depende de muchos factores. Entre estos, se destacan la angustia y la seguridad, la resistencia o la energía para realizar determinadas actividades en determinados momentos. A veces, se va al campo con una aparente desestructuración, para pisar tierra o retomar los referentes más concretos. Otras, se arman modelos conceptuales desde lecturas teóricas, que a poco tiempo se quiebran contra la realidad observable o bien se fortalecen al construirse los vínculos con los elementos observados. En ciertas ocasiones, se sumerge uno en tareas seguras pero agotadoras como la transcripción o, al contrario, se distancia y le dedica tiempo a leer, por la sensación de tener demasiado material o de no tener nada que decir porque todo se ha vuelto cercanamente familiar. Todo este proceso es *normal*, son fases necesarias del camino real.

En el análisis etnográfico, el inicio rara vez es claro. Se tienen preguntas, problemas o nociones teóricas más o menos elaboradas y algunas categorías con poca o mucha vinculación con lo empírico. El análisis se inicia en la proximidad del campo y con una aparente distancia frente a los modelos o conceptos teóricos, aunque estos siempre están presentes. Desde el momento de la observación, conviene entrenar la capacidad de observar desde la periferia de la atención posible; aprender a buscar señales, detalles, indicios, evidencias, respecto de los esquemas en construcción. Se dispone uno a aceptar las relaciones que señalan o sugieren las personas con quienes conversa y a dejar que los indicios se conviertan en perturbaciones en sus esquemas iniciales. Se mantiene uno alerta ante la posibilidad de conectar conceptos abstractos y elementos observables, recordando siempre especificar las instancias *no* incluidas en las categorías (los contraejemplos).

Al empezar a manejar los registros, empezar a entenderlos, inevitablemente se ponen en juego recursos que provienen del conocimiento y sentido común del investigador y no solo los conceptos teóricos reunidos para el estudio. Frecuentemente, dichos conceptos parecen quedarles grandes a los materiales: engloban todo y no dejan distinguir entre un suceso y otro, por ser demasiado abstractos. Se recurre de inmediato a conceptos iniciales que resumen o clasifican lo que observa. No obstante lo abstracto e indeterminado de estos, cuando no lo difuso y lo rígido, difícilmente apresan la riqueza de la vida cotidiana y no explican las dinámicas sociales y culturales locales.

Paradójicamente, en los momentos iniciales del proceso real se presenta la disyuntiva entre quedarse con una construcción abstracta demasiado precipitada, en general sin haber hecho todo el análisis posible, o aceptar un estado de confusión, de caos aparente. Es inevitable, entonces, asumir el hecho de no entender y de volver a buscar, sea en el campo o en el montón de notas, las pistas que ayuden a comprender. Al aceptar este momento, se tiene a menudo la sensación de perderse. Esta es una parte necesaria del proceso.

El trabajo analítico en la etnografía es, sobre todo, una larga secuencia en la que se alternan lectura y escritura, relectura y rees-

critura. Siempre es necesario regresar a las notas y a los registros iniciales, a aquellos escritos que constituyen, a partir de la experiencia de campo, el primer paso analítico. La lectura de los registros facilita, a un mismo tiempo, una nueva observación. De hecho, al releer por enésima vez los registros que uno mismo escribió, con frecuencia se tiene la sensación de estar viendo por primera vez algo que no se había visto. Estas observaciones nuevas son consecuencia del trabajo conceptual, también nuevo, que acompaña el proceso analítico. El regreso a las versiones grabadas ofrece, incluso, mayor posibilidad de dejarse sorprender por nuevos detalles significativos. Los detalles que sobresalen se convierten en indicios (Ginzburg, 1983) que apuntan hacia posibles vías de análisis.

En las primeras lecturas de los registros de campo, es común intentar tres cosas que son poco fructíferas, aunque tal vez inevitables. La primera es algo conocido como la asignación *ad hoc* de fragmentos de registros a un conjunto de categorías, sin demasiado orden. Un detalle, discurso o suceso se toma como instancia de tal relación o proceso; otro fragmento se vuelve significativo para otra relación, que nada tiene que ver con la primera. Este procedimiento, en general, resulta en una dispersión, reflejada en la incoherencia de los primeros textos analíticos, previos al recorte y la definición de ejes que ordenen el análisis. A menudo, el uso de los programas de análisis por computación lleva a este tipo de errores, sobre todo si se recurre a ellos desde el principio.

Otra cosa que suele suceder inicialmente es que se lea todo registro como instancia de determinado proceso (todo es reproducción o bien todo es resistencia) de manera esquemática. No se cuenta con categorías suficientemente finas para poder afirmar o negar la existencia de ciertos procesos o relaciones de la realidad estudiada. Nuevamente, solo el trabajo conceptual permite delimitar los conceptos y desagregar las categorías para poder distinguir los matices presentes en los procesos sociales.

A veces es necesario este trabajo, que puede llenar muchas hojas al inicio del proceso analítico. Sin embargo, ninguna de las dos tendencias –la lectura *ad hoc* y la lectura esquemática– agota las posibilidades indiciarias del material de campo ni resuelve la construcción de una descripción analítica. La interpretación o clasifica-

ción prematura de fragmentos particulares de los registros implica, generalmente, descontextualizar el análisis, al no considerar las secuencias en las que se encuentran insertos esos fragmentos. En el segundo caso, el trabajo se localiza en un nivel demasiado abstracto, en el que se postula una relación antes de realizar el análisis del material de campo. Esta construcción puede tener su propia validez teórica, pero difícilmente permite articular una descripción analítica de las relaciones particulares; no apresa los procesos tal como se dan en la localidad estudiada.

La tercera tendencia en el proceso real de análisis se debe a la misma complejidad y cantidad del material (notas, registros, transcripciones, entrevistas abiertas) que se genera en el campo. Es el intento de reducir o de procesar los datos con algún sistema de clasificación y codificación, con miras a manejar posteriormente solo los datos codificados, y no los registros originales. Salvo que se tengan ya muy claras las categorías que efectivamente se necesitan para determinado análisis (en cuyo caso se debiera, en general, haber utilizado alguna técnica más estructurada en el trabajo de campo), este camino no funciona muy bien al inicio del estudio etnográfico. Su sistematicidad requiere definir categorías y unidades de análisis (¿se codifica la respuesta o el renglón?) para los cuales no se suele estar preparado al inicio del estudio. Por lo mismo, no tiene sentido hacer un estudio etnográfico para ir directamente a la codificación y cuantificación de datos y a la comprobación de hipótesis ya establecidas. La mayoría de las categorías que finalmente se usan son producto del trabajo conceptual realizado durante las sucesivas etapas del análisis, de tal forma que es más fácil realizar una sistematización o codificación de la información pertinente hacia el final del proceso. Una vez que se llegue a este punto, es válido someter a un análisis sistemático la información que se preste a ello, para lograr una idea de distribuciones y contrastes de ciertas prácticas dentro de la localidad y el período del estudio. Sin embargo, el análisis previo es indispensable; si no se tiene la paciencia para realizarlo, es mejor escoger otra forma de investigar.

Otro problema de este tipo de codificación es que los materiales de campo sirven para varios estudios distintos; un mismo registro o fragmento se puede utilizar de distinta forma en cada estudio. El

conjunto de usos posibles de los registros es demasiado difícil de prever al inicio para poder diseñar un sistema de codificación exhaustivo. Por último, este tipo de técnicas tiende a requerir una gran cantidad de trabajo relativamente mecánico y poco redituable, dada la necesidad y las ventajas del continuo retorno a los registros originales. Si bien actualmente existen programas que facilitan el manejo de datos en la computadora, estos no eximen al investigador del necesario trabajo conceptual, previo a la codificación de los registros. No obstante, pueden facilitar la elaboración de un catálogo temático del material de campo.

En comparación con los dos últimos procedimientos (la formalización esquemática y la codificación sistemática), aparentemente más ordenados, el proceso del análisis etnográfico puede parecer bastante azaroso. El eje ordenador es el trabajo conceptual, la permanente tarea de expresar, de manera explícita, las relaciones que está en proceso de construir. Sin embargo, es necesario suspender una formulación demasiado precipitada. Se va elaborando el apoyo conceptual junto con la relectura del material de campo y los sucesivos intentos de redactar descripciones.

Intervienen, en esta instancia, múltiples tareas y habilidades. Por ejemplo, el esfuerzo para tornar conscientes los procesos de inferencia continua y ponerlos a prueba en la búsqueda en el campo o en las notas; el hábito de discutir las interpretaciones con colegas; la disciplina necesaria de *escribir*, de escribir *mucho*, todo lo posible dentro de los marcos siempre demasiado restringidos, dada la enorme magnitud de los pequeños mundos que exploramos en la etnografía. En esta etapa de análisis, las continuidades y rupturas entre conceptos teóricos y sentidos comunes (propios y ajenos) se van precisando. Por ello, en lugar de buscar métodos para procesar los datos (como la estadística o ciertos tipos de análisis del discurso) que sean libres del sujeto (aun cuando estas pueden ser útiles de vez en cuando), es necesario comprender la subjetividad presente en todo el proceso analítico para vigilar las afirmaciones que se aventuran.

Poco a poco, al alternar observación y análisis, se van haciendo inteligibles cada vez más relaciones, se van descartando esquemas iniciales y construyendo o seleccionando categorías que permitan observar y distinguir más detalles en los materiales de campo. A

veces se tiene la sensación de que algo surge de los datos, pero, desde luego, sin el trabajo conceptual no surge nada; antes bien, los fragmentos analizados van tomando su lugar dentro de concepciones progresivamente más articuladas. Se arman nuevas tramas descriptivas y estas, a su vez, exigen reestructurar la concepción de los procesos que se estudian.

Los conceptos designan relaciones, no denominan cosas. Las relaciones son lo que *no* es observable en la realidad estudiada; son, justamente, lo que se tiene que construir, lo que permite articular de manera inteligible los elementos observados. Ya que las relaciones no son la suma de interacciones que ocurren entre personas, no es posible inferirlas directamente de los sucesos que se observan y registran. En la investigación educativa, a menudo se supone que ciertos procesos, como la negociación o la resistencia, son fáciles de observar directamente en la vida cotidiana de las escuelas. Sin embargo, la dificultad de relacionar determinados actos con estos procesos muestra que es necesario construir categorías que no son evidentes en sí mismas. En el proceso analítico, se proponen relaciones que permiten integrar y hacer inteligibles algunos elementos observados. Los conceptos que expresan esas relaciones facilitan describir, explicar y comprender mejor lo que se observó.

En este camino, ciertas formas de elaborar el material hacen posible este trabajo conceptual, al proporcionar los textos sobre los cuales trabajar. Una manera de cumplir esta labor es la redacción de lo que he llamado *descripciones analíticas*. Consiste en producir textos en los que se muestran las relaciones construidas mediante una descripción extensa de un hecho observado, reordenándolo de acuerdo con las categorías analíticas utilizadas, pero a la vez conservando sus detalles particulares. En las sucesivas aproximaciones escritas, se va logrando una mayor coherencia. Se empieza a delinear aquello que realmente es posible construir dada la información que se tiene. Se escogen aquellos conceptos que corresponden a lo observado, dejando a un lado otros que, tal vez, se consideraron inicialmente.

En general, solo es posible plantear ejes que den coherencia a las descripciones analíticas después de varios intentos de analizar algunos registros. Esto se debe a las ventajas de tener alguna ver-

sión escrita de lo que se ha podido observar, para detectar ahí los esquemas implícitos que, de hecho, se han usado durante el trabajo previo. En estos textos pueden observarse las categorías que se han usado inconscientemente, y desecharlos si no sirven. Luego, se hace una nueva descripción, a partir de una concepción más elaborada o apropiada.

En cierto momento, se llega a un cierre del proceso, hecho que, generalmente, implica recortar el problema y descartar numerosas ideas que surgieron en la etapa inicial. Este paso permite fijar ejes que articulen la exposición. A veces, este es el momento en que se puede explicitar *la lógica* de lo construido como resultado del análisis de los materiales; se escribe una breve síntesis del argumento, de lo que se espera mostrar, que sirva como guión del texto final. Explicitar esta lógica es la instancia central de todo el proceso analítico. Permite exponer las relaciones que realmente tomaron forma en las sucesivas descripciones analíticas y que dan coherencia al estudio. Quedan fuera relaciones (nexos, conceptos, vínculos) que no pueden mostrarse con la información de la localidad, aunque se hayan anticipado teóricamente.

Una vez explicitadas las relaciones que conforman el objeto, la lógica o el argumento, el resto del proceso analítico se vuelve más ordenado que durante las primeras etapas. Casi siempre, los primeros intentos analíticos, con todo lo esquemáticos, dispersos o empíricos que puedan ser, son momentos necesarios para llegar a este punto de definición. Después de este momento, es posible establecer el esquema de la exposición y realizar el último paso analítico: la redacción del texto final. Esta etapa aún requiere mucho trabajo. Por lo general, las descripciones analíticas ya redactadas quedarán totalmente recortadas y reordenadas bajo las nuevas categorías que expresan las relaciones construidas. Si la exposición no ha de ser una larga serie de registros comentados, el material debe ordenarse con miras a apoyar los conceptos centrales. En el mejor de los casos, se logra presentar, simultáneamente, la riqueza descriptiva de lo que sucedió en la localidad y la fuerza conceptual de las relaciones que se lograron construir (el argumento de fondo).

A pesar de ser resultado del recorte conceptual, seguir la lógica de lo construido frecuentemente permite recuperar una gran canti-

dad de información dispersa que proviene del trabajo de campo. En esta última etapa resulta más productiva la búsqueda sistemática de los ejemplos o fragmentos que apoyen, o bien que obliguen a matizar o a modificar las relaciones propuestas. En este momento, un sistema para ordenar o codificar los registros puede ayudar a integrar de manera exhaustiva, y no solo ilustrativa, el material de campo, y a dar riqueza a las descripciones finalmente incluidas en la exposición.

Elementos del análisis

El proceso analítico real puede seguir caminos muy diversos según los referentes e intereses del investigador o la historia social del conocimiento sobre la temática. Sin embargo, es posible distinguir algunos ejes generales. Entre ellos, los problemas de escala, de unidad de análisis, de nivel de abstracción y de la relación entre categorías sociales y categorías analíticas. Por otra parte, también es posible compartir algunos de los procedimientos analíticos que son de utilidad frente a la tarea concreta de qué hacer con los materiales de campo.

Objeto de estudio

Una primera precisión es recordar que el objeto de estudio es distinto del referente empírico. El objeto de estudio no es la situación que se observó, sino el producto del proceso de conocer. En términos de Geertz (1973a), es una "ficción", en el sentido de algo que se fabrica para dar cuenta de ciertos aspectos haciendo abstracción de otros. El referente empírico, en cambio, es la localidad particular donde se realiza el trabajo de campo o, más bien, lo que ahí se pudo observar, lo que provee la base documental para la investigación.

La perspectiva etnográfica subraya el proceso de construcción del conocimiento. Los objetos de estudio son un producto de ese proceso. No son lo mismo que las situaciones socioculturales observadas; mucho menos, las personas con quienes interactuamos

durante la experiencia de campo. El objeto de estudio toma finalmente la forma de un texto, una serie de narraciones y descripciones organizadas de tal manera que muestren ciertas relaciones de un entramado real que siempre será más complejo.

La definición del objeto de estudio corresponde a la perspectiva teórica. Tiene distinta forma según se conciba como significados, tipos, estructuras, sistemas o procesos. ¿Cómo se definen las relaciones que constituyen el objeto que se intenta o logra construir? Las aproximaciones iniciales a lo que será concebido como objeto de estudio marcan pautas para los modos de recolección y de análisis. Concebir el objeto de estudio en términos de relaciones ayuda a repensar las maneras de llevar a cabo el análisis y de organizar la descripción.

Al comprender que el objeto de estudio no es la localidad en la que se trabaja, también evitamos convertir a las personas en objetos de investigación. En la etnografía, es esencial la colaboración con los individuos de la localidad, considerados siempre como sujetos que conocen su realidad. Con ellos, y mediante las categorías o lógicas que nos proporcionan, llegamos a nuevos conceptos que permiten comprender algunas relaciones que se establecen en la localidad y con el mundo externo. Estas relaciones forman parte del objeto de estudio. Sin embargo, el mundo real siempre será más complejo y dinámico que cualquier representación que pudiéramos proponer y, además, es un mundo en constante cambio, en el que seguramente se modificará aquello que pudimos captar en un momento dado. Recordar que nuestras versiones son provisionales significa respetar la capacidad que tienen los sujetos individuales y colectivos de transformar su mundo. Incluir una dimensión temporal en el estudio etnográfico de procesos sociales y culturales actuales también nos obliga a reconocer su naturaleza cambiante.

Unidades de análisis

En la etnografía, al igual que en cualquier investigación, se usan unidades de análisis. En otros tipos de investigación, la unidad es más clara porque se relaciona casi mecánicamente con procedi-

mientos como la determinación de la muestra. La unidad es la escuela si el estudio se basa en una muestra de escuelas, de la cual se obtienen datos pertinentes para esa unidad de análisis. Se caracteriza a la escuela por su tipo, tamaño, número de alumnos, localidad. En cambio, si la unidad es el estudiante individual, la muestra será de estudiantes y se usarán categorías que ubiquen sus antecedentes y sus características.

En un estudio etnográfico esto es mucho más complejo, ya que puede haber muchas unidades de análisis que no siempre tienen una relación lineal con la información de campo. Algunas pueden ser más o menos fijas, por ejemplo, considerar la clase escolar como unidad que corresponde al registro de una secuencia delimitada por materia, tema o actividad. Otras unidades, como la escuela o la historia del maestro, remiten a información de muy distinto tipo y fuente, incluyendo múltiples observaciones, documentos y entrevistas. También puede suceder que la unidad de análisis, de hecho, rebase la situación formal que se observa en el campo. Por ejemplo, las asambleas suelen ser incomprensibles en sí mismas; es necesario incluir información sobre la preparación o negociación previa o paralela y el desenlace posterior para comprender su sentido.

¿Cuál es la importancia de la unidad de análisis? Primero, debe corresponder al objeto de estudio y a la escala de los fenómenos que se estudian. El análisis fino, de tipo sociolingüístico, no es adecuado para conocer el contexto institucional o las consecuencias sociales de una negociación entre los sujetos; por el contrario, una caracterización global de una clase no permite hacer interpretaciones acerca de las inferencias y las apropiaciones de los sujetos. Pensar en la unidad de análisis permite observar más sistemáticamente la variación o identificar recurrencias y contrastes. Por ejemplo, se puede mantener constante la escuela como contexto y analizar lo que sucede en diferentes hechos o temas o, a la inversa, mantener constante el tipo de hecho o tema, y analizar lo que pasa en diferentes escuelas o con diferentes maestros. En cualquier caso, solo es válido comparar cosas comparables. No se pueden utilizar unidades disímiles para mostrar la presencia, ausencia o frecuencia de ciertos rasgos. Esto sería el equivalente a comparar

centímetros en un caso con metros en otro, aunque es fácil caer en este error en el análisis cualitativo. Tampoco es válido comparar, por ejemplo, el discurso docente en un caso con la práctica docente en otro caso, para inferir contrastes entre dos proyectos educativos. Además, si se codifican o clasifican los registros de manera sistemática, las categorías deben corresponder a las unidades de análisis.

Finalmente, si bien es importante tener en cuenta las unidades de análisis, gran parte de la interpretación etnográfica escapa a esta lógica. En la etnografía tomamos la experiencia en el campo como un todo, para encontrar significados locales o incluso identificar procesos de fondo. A veces se recurre a sucesos únicos o fragmentarios o a pequeñas conversaciones que echan luz sobre grandes cuestiones, aunque siempre se debe proponer estas relaciones con cierta cautela.

Escalas

Una discusión ineludible en torno de la etnografía es la de la distinción entre el nivel micro y el nivel macro. En lugar de usar esta dicotomía, prefiero considerar las múltiples escalas que se refieren a las diferentes magnitudes de unidades de tiempo y de espacio y que son básicas en la construcción de cualquier tipo de investigación (Revel, 1996; Levi, 2003).

La escala se relaciona con el tamaño de la unidad de análisis. Por ejemplo, se utilizan centímetros, metros o kilómetros como unidades pertinentes para ciertas dimensiones del mundo físico. Lo mismo ocurre en lo social: existen estudios de interacción verbal en los que los segundos son significativos; en otros estudios, sobre las reformas educativas, por ejemplo, aun el año o la década son unidades demasiado cortas para poder registrar cambios significativos. La expresión de la escala de tiempo en la historia es la periodización, problema que siempre revela la tensión entre el acontecimiento y la larga duración (Braudel, 1958). La etnografía privilegia escalas temporales más próximas a la experiencia en el campo, como los ritmos y las secuencias cotidianas.

En la etnografía, la escala espacial es igualmente importante, incluso en un sentido metafórico. Dentro de los horizontes del salón de clase, de la vida escolar o de los sistemas escolares, existen dinámicas y características particulares, que no necesariamente se dan de la misma manera a otras escalas. Así, elementos del contexto social influyen en lo que ocurre en una escuela, pero no lo determinan en su totalidad. Lo mismo sucede con las políticas nacionales o globales, que ayudan a comprender facetas de la localidad del estudio. La lógica propia de una escala puede incidir en otras, pero no son equivalentes. Finalmente, las escalas también responden a una lógica de construcción social (Nespor, 1994).

Dentro del trabajo etnográfico, el ámbito cotidiano representa un recorte de escala. El trabajo empírico, por lo general, se realiza en un contexto (o en varios), accesible temporal y espacialmente a la experiencia directa del investigador. Este marco es el punto de partida. Se trabaja con los elementos que provienen de escalas sociales mayores cuando inciden en lo cotidiano, sobre todo si aparecen como referencias en la localidad. También se trabaja desde lo cotidiano hacia unidades mayores de tiempo, recurriendo a la memoria, la tradición oral o la documentación. Hacia el polo de lo micro, en la etnografía se seleccionan hechos, secuencias de interacción y otras unidades menores del discurso o de la práctica social, como delimitaciones necesarias para distinguir lo significativo de la acción humana. Así, la escala de lo cotidiano como horizonte de la vida diaria suele enmarcar la experiencia de campo, pero no necesariamente define el alcance o la delimitación del objeto de estudio. Si se plantea el estudio en términos más generales, el lugar en que se hace una investigación no limita, de por sí, el conocimiento construido. Se trata de la distinción clásica entre el estudio "de casos" y el estudio "en casos" (Geertz, 1973a).

Niveles de abstracción

Por *niveles*, palabra de múltiples sentidos, me refiero a los niveles de abstracción de las categorías utilizadas en el análisis. Dentro de cualquier escala es posible utilizar categorías de mayor o de

menor nivel de abstracción para señalar distinciones y similitudes entre los fenómenos. Así, las escalas mayores no necesariamente corresponden a niveles más abstractos de categorías. Además, es importante notar que cualquier categoría o palabra que se usa para describir determinada realidad implica algún nivel de abstracción. Incluso las categorías sociales usadas cotidianamente para denominar las cosas del mundo social son abstractas.[7]

En este sentido, en la etnografía no se abstrae a partir de los datos concretos, para llegar a un supuesto contenido esencial; antes bien, tendemos a empezar con conceptos iniciales bastante abstractos (se suele sintetizar mucho con una palabra, por ejemplo, *socialización*, *reproducción*, *comunidad de práctica* o incluso *escuela*, *maestro*, *alumno*). Es necesario construir progresivamente categorías analíticas cada vez más finas, que permitan encontrar lo discontinuo en aquello que registramos como un flujo continuo de experiencia cotidiana. En este proceso, buscamos categorías que den cuenta de la especificidad de lo que ocurre en una localidad delimitada en el tiempo y el espacio, pero que también contribuyan a comprender otras realidades.

En la redacción final, es particularmente importante ser conscientes de los diferentes niveles de abstracción en que se está trabajando. Se pueden distinguir las afirmaciones que dan significado general a los resultados, de las que dan cuenta de realidades particulares. Por ejemplo, al redactar se usan ciertas formas (tiempo pasado, plurales, sustantivos adjetivados) que limiten los resultados al caso estudiado en lugar de generalizar ("el maestro X" en lugar de "los maestros", etc.). En otra parte, se fundamentan los vínculos entre la realidad estudiada y los problemas generales del campo.

Adquirir conciencia de los diferentes niveles de abstracción presentes en las relaciones construidas es uno de los aspectos más difíciles del proceso etnográfico. Las relaciones pueden plantearse

7. No hay conceptos más abstractos que comunidad (sobre todo si es ilusoria) y población, si no se reconstruyen en su particularidad histórica. Véase Roseberry (1989).

en términos usados o no en el discurso local, pero deben efectivamente articular de manera inteligible los hechos observados en la localidad. Por otra parte, deben proporcionar herramientas conceptuales que sirvan para comprender procesos similares en otros lugares.

Categorías sociales y categorías analíticas

Un problema central en la etnografía es la construcción de categorías analíticas y su relación con categorías sociales. Aparece desde el momento en que pensamos en temas de estudio y escuchamos hablar sobre los fenómenos en el campo. Continúa hasta el momento de ordenar y segmentar la exposición final. Es especialmente importante en la etnografía por la forma en que vamos interactuando con el conocimiento legítimo de quienes conocen las localidades en las que realizamos un estudio.

Por *categorías sociales*[8] entiendo aquellas representaciones o prácticas que aparecen de manera recurrente en el discurso o en las acciones de los habitantes locales y que establecen distinciones entre cosas del mundo que ellos conocen y manejan. Desde luego, estas categorías son diferentes de grupo a grupo. Además, el mismo investigador hace distinciones y se refiere a cosas sobre la base de sus propias categorías sociales, derivadas de su experiencia en otros ámbitos. La teoría establecida provee algunas categorías que son más eficaces que las del sentido común para captar diferencias sociales de fondo. Sin embargo, las categorías sociales, sobre todo aquellas que son ajenas al investigador, también señalan diferencias y significados que no se aprecian desde la teoría existente.[9]

8. En algunas propuestas, se prefiere el término *categorías culturales*. Yo opté por *categorías sociales* para incluir aquellas distinciones que no tienen una inscripción cultural explícita, pero que sí se manifiestan en las relaciones sociales.

9. Esto es claro en el análisis que Malinowski (1972, capítulo VI) hace de los tipos de intercambio basándose en diferencias señaladas material y simbólicamente en la cultura y que con frecuencia (no necesariamente) son nombradas en la lengua. Este análisis le permitió refutar la concepción "utilitarista" del intercambio primitivo que

Es común que en la investigación etnográfica se asuman como categorías analíticas ciertas categorías sociales. A veces, se hace por necesidad: por ejemplo, una muestra de escuelas se basa, frecuentemente, en las categorías propias del sistema escolar oficial (rural, urbana, completa, incompleta, entre otras), bajo el supuesto de que estas señalan diferencias significativas, aunque la realidad sea otra. Otras, se asumen categorías sociales de manera inconsciente, por no cuestionar a qué corresponden; por ejemplo, las diferencias que se señalan en el magisterio (entre normalistas y no normalistas, empíricos o técnicos) pueden decir más acerca del discurso gremial que señalar diferencias reales en la práctica de los maestros. Algunas categorías sociales pueden convertirse en obstáculos, por ejemplo, la dicotomía político *versus* no político a veces esconde las posturas político-sindicales comunes a todos los maestros, incluso los que no participan.

También sucede lo contrario: las categorías sociales, retomadas desde cierta perspectiva teórica, señalan importantes discontinuidades en la realidad local. Por ejemplo, más allá de la dicotomía escuela/comunidad, que es usual en el discurso académico y administrativo, emergen categorías sociales locales que indican diferencias importantes: las localidades llamadas "comunidad" (barrio, colonia, pueblo, agencia, rancho, villa, banda) tienen dinámicas internas y grados de autonomía muy diferentes entre sí. Al replantear estas distinciones locales en términos más analíticos, algunos investigadores sociales usan términos abstractos (como grupos, conjuntos, configuraciones). La tendencia en la etnografía, en cambio, es encontrar y conservar aquellas categorías locales que señalan diferencias importantes y que no fueron previstas por el investigador. El conocimiento local ha nutrido así, históricamente, la elaboración de las teorías antropológicas.

Las categorías analíticas corresponden, finalmente, a una concepción teórica implícita o explícita. Incluso es siempre desde cierta perspectiva teórica que se perciben y se incorporan las categorías

---

formaba parte más bien de la cultura occidental de su tiempo, como expresión del liberalismo económico.

sociales significativas para el análisis. Por otra parte, es importante notar que las categorías sociales pueden tener términos especiales en el discurso local, o bien solo encontrarse implícitos en las acciones o la manera de hablar de algunos habitantes de la localidad. Por ejemplo, las categorías sociales que establecen distinciones de clase o raza tal vez no se nombren como tales, para ocultar un prejuicio; no obstante, se hacen evidentes en acciones de exclusión y discriminación. Las distinciones que marcan este tipo de categorías pueden ser un aspecto importante del estudio.

No se trata, entonces, de asumir como propias y analíticas todas las categorías sociales locales para ver la realidad tal como la ven los habitantes. Tampoco conviene desechar todas esas categorías como prenociones carentes de significado teórico. Al descubrir y usar categorías del conocimiento local, es importante retomarlas en el análisis en la medida que expliquen mejor la dinámica observada y se puedan integrar al trabajo conceptual y a la elaboración del texto etnográfico.

Lo particular y lo general

El equilibrio entre lo particular y lo general es uno de los problemas centrales de la investigación etnográfica: no es posible eliminar ninguno de los polos (Erickson, 1986). En la antropología, paradójicamente, hay mayor posibilidad de llegar a una formulación más general cuando nos sumergimos en lo particular del caso estudiado. El camino hacia adentro lleva a lo general y permite construir conocimientos que pueden tener una fuerza no circunscrita al sitio y momento de su construcción, así como encontrar lógicas que pueden ser válidas más allá de la delimitación del estudio. La secuencia particular de los hechos o los detalles de cada evento son irrepetibles. No obstante, en la descripción etnográfica se intenta conocer relaciones o procesos con un valor más general, que articulen y expliquen tanto los sucesos particulares como su variación temporal o espacial. Esto no quiere decir que las mismas relaciones existan en todos lados, sino solo que han sido formuladas de tal manera que es posible ver si son relevantes o no en otros casos

particulares. Al estudiar otras localidades, se pueden encontrar las formas en que se presentan –o no– en la realidad local aquellas relaciones que se construyeron en estudios etnográficos anteriores.

Los procesos estudiados pueden enunciarse en términos abstractos, por ejemplo, la negociación en torno de algún aspecto de la escuela. A partir de las interacciones observadas y de las entrevistas con personas de la localidad, se reúnen referentes empíricos y categorías sociales que muestran lo que está en juego en la negociación, según los participantes. No obstante, estos contenidos –por ejemplo, una celebración cívica o un uniforme escolar– pueden articularse desde una nueva concepción acerca de las posiciones involucradas en la negociación y sus desenlaces posibles. Así, lo que está en el fondo de una negociación puede ser no la celebración o el uniforme en sí, sino la distribución del trabajo y de los costos involucrados en la participación escolar. Esta es la lógica que permite abordar otros casos, en los que pueden ser diferentes los contenidos en el momento, pero similares los motivos de fondo.

La generalización es distinta de la representatividad. Lo que sucede en una localidad no necesariamente pasa en otras y no se propone que el caso estudiado sea representativo de alguna muestra mayor. En la etnografía, la cuestión de representatividad se plantea en el interior del caso estudiado. ¿Cúan representativo es lo que se observa de lo que aquí suele suceder en otros momentos? De ahí la necesidad de permanecer mucho tiempo en el campo, de hacer múltiples observaciones y entrevistas, en diferentes situaciones, para encontrar recurrencias que apoyen esa representatividad interna, o bien para conocer las circunstancias particulares de lo que no parece ser recurrente.

Algunos procedimientos

Así como en el trabajo de campo es posible combinar una gran cantidad de técnicas, también en el proceso analítico es posible utilizar procedimientos y operaciones provenientes de diferentes disciplinas. De este modo, se han aprovechado ciertas formas de análisis

estadístico (no paramétrico), censos y mapas, diagramación de redes de relación y análisis del discurso, entre otros. Sin embargo, si consideramos la descripción narrativa como la característica distintiva de la etnografía frente a otras formas de investigación social, el problema analítico central se encuentra en la construcción del texto etnográfico. Es posible hacer explícitos algunos de los procedimientos que permiten ir transformando el material de campo en el texto final.

El material recogido en el campo se presenta de muy diferentes formas. Por eso, es necesario escoger procedimientos específicos para analizar los materiales en cada caso. En algunos estudios, la información necesaria ya viene etiquetada; existen categorías bien delineadas en el discurso local para designar ciertos momentos o hechos, y normas explícitas y categorías sociales que indican relaciones entre las personas. En otros casos, se presenta la información de manera mucho más fragmentaria y oculta, pues no existen categorías explícitas que ayuden a percibir diferencias significativas.

Los materiales de campo presentan la información de diferentes maneras; por ejemplo, hay contrastes entre:

- Las situaciones recurrentes que reproducen, a veces con casi idéntica secuencia o sentido, las tradiciones o prácticas culturales más reconocibles de la vida cotidiana.
- Los detalles diarios, rutinarios, que tal vez se ven al principio y luego se vuelven tan predecibles y familiares que se dejan de registrar.
- Los fragmentos dispersos en la información que proviene de diferentes personas con quienes se conversa, o de observaciones hechas en diferentes momentos que, de manera aislada, significan poco, pero se vuelven inteligibles al reconstruir tramas completas, hilando unos con otros.
- Las situaciones-síntesis, ricas y comprensibles en función del conocimiento previo (del contexto, del momento, de los sujetos), que permiten articular una gran cantidad de información.
- Las situaciones-clave, que revelan, de repente, aspectos generalmente invisibles (para el investigador), dada la rutina diaria y el discurso normativo; por ejemplo, momentos de trasgresión de la norma.

- Las entrevistas profundas, generalmente más extensas, con personas dispuestas a compartir su conocimiento especializado sobre algún tema.

Cada tipo de información sugiere distintas formas de análisis, se integra de diferente manera al texto final. La construcción del texto etnográfico se realiza mediante una serie de descripciones sucesivas. La primera descripción es producto de la ampliación de las notas de campo o transcripciones. Este material puede reescribirse de muchas maneras y generalmente se lo transforma por lo menos dos veces antes de integrarse a la exposición final de los resultados de la investigación. Los textos analíticos pueden ser descripciones generales de situaciones o características recurrentes, en las que ciertos fragmentos de los registros iniciales sirven de apoyo empírico. También pueden ser descripciones detalladas de un solo hecho registrado, cuya riqueza permita articular otra información dispersa en las notas de campo. La forma que toman estos escritos analíticos depende del estudio y de la forma en que se encuentra, en las notas de campo, el material utilizado para construir su objeto.

Aunque a veces se deja a un lado alguna serie de registros, generalmente los recortes no se dan sobre el material de campo, sino sobre el conjunto de categorías analíticas que se pensaba usar para ordenar los contenidos. Después, los mismos registros de campo suelen servir para nuevos análisis. Desde concepciones alternativas del objeto de estudio se puede integrar la misma información en múltiples sentidos. Pensar sobre un registro de campo con diferentes conceptos produce diferentes descripciones de un mismo hecho.

En el trabajo de ir construyendo una descripción de cierta parte (nunca del todo) del proceso estudiado, es posible distinguir algunos procedimientos analíticos, es decir, lo que se hace con el material para transformarlo. A continuación describo cinco: a) interpretación; b) reconstrucción; c) contrastación; d) contextualización, y e) explicitación. Algunas de estas operaciones pueden quedar entrelazadas con otras al elaborar determinado texto descriptivo. No incluyo los procedimientos más comunes en la investigación, que también suelen utilizarse en el análisis etnográfico (por ejemplo, la clasificación o la codificación, el conteo de frecuencias y el análisis de la distribu-

ción, la determinación de tipologías, la elaboración de cuadros o tablas, entre otras), ya que su manejo es más conocido (cf. Atkinson y otros, 2001; Schensul y Lecompte, 1999).

1) *Interpretación.* Puede entenderse de entrada como la comprensión del significado de los discursos y las acciones. Esta definición no ayuda mucho, ya que existen diferentes niveles o estructuras de significado y muchos lugares desde donde se comprenden las palabras y las cosas. Retomo aquí solo el nivel más elemental, la interpretación de lo que se dijo, que es un paso continuo en el proceso etnográfico. Escuchar lo dicho, y comprenderlo, involucra bastante más que un conocimiento del idioma utilizado; requiere no solamente conocer la lengua o el léxico local (un reto en sí), sino también los aspectos semánticos y pragmáticos de las expresiones lingüísticas. Es decir, es necesario no solo comprender el significado de las palabras o las expresiones enunciadas, sino también el sentido en que se dicen (por qué se dicen en ese momento, entre esas personas) y la fuerza que tienen (qué efecto tienen en quienes las escuchan). Toda interpretación también requiere inferir el significado de mensajes indirectos en la interacción, a partir de tonos y gestos. Es importante distinguir, por ejemplo, tonos de ironía, humor o seriedad en el habla.
Interpretar requiere, además, comprender, en lo posible, el conocimiento local (Geertz, 1983 y 2000). Comprender lo dicho como lo hacen otros sujetos de la localidad implicaría, entre otras cosas, compartir toda su experiencia común, lo cual es imposible. No obstante, la progresiva asimilación de referencias y sentidos locales es parte de lo que marca el avance en el trabajo de campo. Las situaciones en que participamos ponen a prueba el conocimiento que tenemos de la cultura local. Las inferencias que hacemos acerca del significado de lo dicho se apoyan en las respuestas que dan otros participantes (cuyo significado desde luego también se tiene que inferir), quienes a veces nos muestran alternativas de interpretación. Siempre existen, además, niveles implícitos o inconscientes que también influyen en la interpretación de los registros de campo.

Por ello, es tan importante, en la etnografía, el trabajo de reflexión sobre los marcos de interpretación que solemos usar, pero que también podemos modificar en cierta medida.
Finalmente, la hermenéutica advierte que no existen significados fijos e inmutables en los discursos o las prácticas, sino solo significados creados o apropiados por sujetos. La reflexión de Ricoeur, si bien referida a textos, es pertinente:

> Leer es, en cualquier caso, enlazar un discurso nuevo con el discurso del texto [...]. La interpretación es el resultado concreto de esa imbricación [...]. Entiendo aquí por apropiación el hecho de que la interpretación de un texto desemboca en la interpretación de sí de un sujeto que, a partir de ese momento, se comprende mejor o, sencillamente comienza a comprenderse [...]. De este modo, la interpretación aproxima, iguala, hace que lo extraño resulte contemporáneo y semejante, es decir convierte en algo *propio* lo que, en un principio, era *extraño* (Ricoeur, 1999: 74-75).

Este pasaje ilumina claramente tanto los orígenes como los destinos del texto etnográfico.

2) *Reconstrucción.* Un segundo procedimiento característico del análisis etnográfico consiste en armar o reconstruir las redes de relaciones y las tramas de pequeñas historias. Esto se logra observando la secuencia de conjuntos de situaciones o sucesos entrelazados entre sí. Para reconstruir dichas tramas se utiliza una cantidad de material, a menudo fragmentario, obtenido en diferentes momentos y situaciones, que puede incluir detalles que se notaron y registraron inicialmente, sin comprender su relación con tramas o sucesos significativos. Idealmente, se recurre a versiones de diferentes personas sobre los mismos hechos (la llamada "triangulación"), se integran varias observaciones y entrevistas referidas a un mismo suceso. La recurrencia de ciertos rasgos puede ser significativa para este análisis, o bien una situación única puede revelar, de pronto, una dinámica oculta bajo la rutina de todos los días, como cuando alguien transgrede una regla implícita. La reconstrucción requiere una sistemática y cuidadosa búsqueda de todos los indicios en los registros y, de ser posible, una

puesta a prueba de lo que se reconstruye en una nueva etapa de trabajo de campo.

Este procedimiento es similar a la actividad del arqueólogo o del paleontólogo, quienes articulan un conjunto limitado de fragmentos recogidos para conocer estructuras completas. En este proceso de inferencia, el conocimiento previo del mundo escolar o comunitario, por ejemplo, permite generar buenas hipótesis acerca del lugar que puede ocupar cada fragmento dentro de una estructura mayor, así como el conocimiento de la morfología o la arquitectura posibilita reconstruir el modelo de un dinosaurio o un templo, y reconocer los lugares donde encajan los fragmentos obtenidos en el campo. Las recurrencias y las regularidades observadas también nos dan pautas que permiten ubicar la evidencia fragmentaria al reconstruir un proceso mayor. Si la reconstrucción que hacemos es válida, permite prever ciertas tendencias o desenlaces de situaciones observadas posteriormente en el trabajo de campo.

3) *Contextualización.* Otro procedimiento constante en el análisis etnográfico consiste en colocar en un contexto lo observado en el campo. Esto, desde luego, también encierra una gama de referencias posibles, sobre todo en función de la escala, ya que el "contexto" puede significar desde el enunciado en que aparece determinada palabra o la conversación que enmarca un enunciado, hasta el entorno local, regional o nacional en que sucede lo registrado en el campo. Desde luego, es imposible conocer todos estos contextos de los procesos estudiados. Lo que generalmente hacemos es tratar de mostrar en el análisis cómo la consideración de algunas características específicas del contexto puede hacer más comprensibles los fenómenos que estudiamos. También podemos descubrir de qué manera un nuevo contexto modifica las características del elemento o cambia su significado, a veces radicalmente. Por ejemplo, incorporar ciertas prácticas culturales tradicionales al ámbito escolar puede trastocar su sentido original. Es indispensable tener cierto conocimiento contextual para comprender lo que está pasando, sobre todo en situaciones conflictivas. En la actualidad, por ejemplo, el conocimiento de las

tendencias educativas globales resulta ser imprescindible para comprender muchos sucesos locales en el ámbito escolar.

4) *Contrastación.* Es la forma elemental de trabajar con la diferencia en el análisis etnográfico. La búsqueda de ejes de contrastación permite describir algo al compararlo con otro caso y encontrar diferencias significativas entre dos situaciones similares. Al observar ciertos sucesos (como una reprimenda) en diferentes condiciones, notamos sus características constantes, o bien explicamos el efecto de estas condiciones sobre los sucesos observados (tal vez no se reprende en presencia de los padres). La contrastación entre prácticas, situaciones o expresiones que registramos en el campo tiene un paralelo con el trabajo de los lingüistas. Al estudiar una lengua desconocida, ellos escogen dos palabras idénticas salvo en un sonido ("un par mínimo") y preguntan qué significan. Si los hablantes afirman que significan algo distinto, se concluye que los sonidos diferentes son de hecho dos fonemas de la lengua. Esto llevó a cierta corriente de la etnografía a sugerir que entre elementos culturales también existen diferencias significativas, que se denominaron *émicas* (en alusión a fonémicas).[10] En la contrastación etnográfica, al seleccionar y comparar dos sucesos con semejante estructura formal, en contextos similares, se encuentran las diferencias que permiten identificar ciertos elementos significativos y establecer, así, categorías culturales. Es particularmente importante, en esta instancia, cuidar los aspectos de escala y nivel de abstracción, para asegurar que se estén comparando cosas del mismo orden.

5) *Explicitación.* Hacer lo observado inteligible para otros obliga a un análisis más exhaustivo de algunos de los hechos o su-

10. Lo "émico" se derivó por analogía con el nivel fonémico de la lengua, referido a las unidades mínimas que establecen distinciones significativas dentro de una lengua en particular. Lo *émico* se refiere, así, a categorías que son significativas dentro de una cultura en particular. Lo ético, por analogía con el nivel fonético, se refiere a categorías que permiten el análisis comparativo con parámetros constantes (Spradley y McCurdy, 1972).

cesos (no todos) que, por su riqueza, sintetizan una gran cantidad de características de los fenómenos estudiados. Se trata de reescribir, de una forma mucho más amplia que el registro original, aunque igualmente cercana a los detalles particulares, una situación observada (clase, asamblea, juego, conversación), tratando de explicarse a sí mismo y a otros lo que está pasando en la situación descrita. El ejercicio de explicitar es mucho más completo que el de solo comentar fragmentos de registros. Confronta al investigador con todo lo que *no puede* explicar y así tiende a obligar a una búsqueda de información adicional (en otros registros o en el campo) que permita comprender la situación. También puede marcar límites a lo que fue posible reconstruir.

El proceso de hacer explícito lo que observamos permite sacar a la luz los preconceptos y las categorías que usamos implícitamente para describir una situación, y por lo mismo, hace posible repensarlas, discutirlas y modificarlas. En este proceso es importante ver los registros como textos que requieren interpretación, y no como fuentes de "datos" que se pueden aislar de su contexto de origen. Cuando nos acercamos de nuevo a los registros, a veces tenemos la impresión de entrar en un territorio desconocido, como si fuera la primera vez. Esto nos permite seguir nuevas pistas hacia la comprensión de la situación y hacia la construcción de relaciones no previstas al inicio del estudio. El análisis se presenta así como una segunda (o tercera o cuarta) observación, donde se modifican los esquemas conceptuales y aparecen, en consecuencia, nuevos elementos. Esto es incluso más evidente al observar y escuchar las grabaciones de audio o video hechas en el campo. En el texto etnográfico, nunca debemos suponer que el lector va a comprender lo que procuramos mostrarle a partir de la simple lectura de un fragmento de registro. Es necesario hacerle notar qué detalles se están tomando en cuenta como significativos y explicarle cómo apoyan el argumento de fondo. Explicitar lo que el etnógrafo observa en los registros guía la lectura de un texto etnográfico.

El último paso del análisis se realiza al redactar la monografía etnográfica. La secuencia y la estructura de este texto respaldan el conocimiento construido, y este se organiza mediante las categorías utilizadas. En los años noventa, el carácter del texto etnográfico se convirtió en un tema importante (van Maanen, 1988 y 1995; Atkinson, 1990 y 1994; Marcus, 1998; Reynoso, 1991; Geertz, 1988 y 2000; Goodall, 2000). La discusión subrayaba la manera en que el antropólogo construye su autoría y su autoridad, es decir, su derecho a escribir lo que escribe.[11] La autoridad etnográfica, en el pasado, se derivaba del hecho de que el autor "estuvo ahí", pero la práctica tradicional de borrarse a uno mismo imponía una distancia y daba una aparente "objetividad" al texto etnográfico. En la actualidad, se critica este pretendido realismo y se considera una postura más humilde, en la que se aceptan y se describen las limitaciones ineludibles que se presentaron en el campo y se admite la relativa ignorancia acerca de muchas cosas. En esta tendencia se revela cómo se llegó a la localidad y qué relación se estableció con los habitantes, y se describe las condiciones del trabajo de campo. La cuestión de la autoría es central en toda ciencia y su solución no es unívoca ni sencilla. No obstante, en la actualidad resulta ineludible asumir una mayor conciencia de los géneros textuales y de la retórica que se usa al redactar un texto etnográfico, sin perder de vista el objetivo central de contribuir a la comprensión de relaciones o procesos generales que se dan en lugares y momentos particulares. En el último capítulo abordaremos algunos aspectos cruciales del texto etnográfico.

EL TRABAJO CONCEPTUAL

Algunos ensayos sobre la investigación etnográfica parecieran suponer que el trabajo conceptual es prescindible. He argumentado, al contrario, que el trabajo conceptual es fundamental para cualquier estudio etnográfico, aunque no se llegue, necesariamente, a

11. Se desarrolla este tema en el capítulo 7.

una formalización teórica. Al realizar un estudio etnográfico, aun con poco tiempo disponible, se debe abrir un espacio para repensar y discutir las categorías utilizadas y, así, enriquecer la concepción que se tiene al inicio.

La centralidad del trabajo conceptual dentro de la etnografía está relacionada con la posición epistemológica desde la cual se asume esta forma de investigar. Mi reflexión parte del hecho de que se observa y se describe, necesariamente, a partir de determinada concepción del objeto. Existen muchas descripciones posibles de cualquier fenómeno social. Cada descripción contiene concepciones implícitas, pues no puede haber una descripción "directa" de los hechos que no sea mediada por algún esquema mental. Se logra una descripción más coherente y más inteligible de una situación particular en la medida en que se hagan explícitas y se formulen en términos generales algunas relaciones que articulan la descripción. Es decir, no se observa para luego construir una teoría; a partir del trabajo conceptual es posible observar ciertos aspectos de la realidad. No se describe para después hacer teoría, se hace teoría para poder describir mejor.

En el proceso real, la relación entre la teoría y el trabajo descriptivo se expresa de diferentes maneras. Hay momentos iniciales en que la teoría está presente. No solamente se trata de la teoría formal, sino de todo el conjunto de concepciones, incluso las del sentido común, que tiene el investigador en torno de su tema. De hecho, estos antecedentes permiten empezar a formular preguntas, pues estas no emergen de la nada, resultan de cierto conocimiento previo. La teoría también está presente en la previsión acerca de lo que se aceptará como una respuesta a las preguntas, una decisión inicial acerca de la construcción considerada válida, según se busque dar cuenta de estructuras, de sistemas o bien de procesos. En cada caso se plantean posiciones teóricas diferentes como un trasfondo general que orienta el proceso de construcción.

En la tradición etnográfica, construir conocimiento significa dar contenido concreto a los conceptos que se elaboran; significa, además, establecer las relaciones no solo entre conceptos en abstracto, sino entre los conceptos y los contenidos empíricos provenientes de un contexto histórico en la localidad del estudio. En otras tradicio-

nes investigativas, suele ser necesario establecer la relación entre conceptos y elementos observables al inicio del estudio. Es decir, se requiere "operacionalizar" los conceptos derivados de la teoría como variables y establecer indicadores para medirlos. En la etnografía, esta relación permanece, en gran medida, indefinida y se construye progresivamente, a lo largo del análisis. La idea de mantenerse abierto y flexible durante la construcción etnográfica, en ese sentido, no es simplemente un estilo de trabajo; es la condición para poder establecer nuevos vínculos entre los conceptos y las acciones o situaciones observables.

Durante el proceso, hay momentos en que se plantean relaciones partiendo de toda la riqueza conceptual que se tiene a la mano, y luego se generan esquemas en abstracto. A veces, estos momentos son necesarios en alguna etapa de la investigación, pero los esquemas iniciales, generalmente, no resuelven el problema de la construcción de los nexos entre la concepción y lo que se documenta en la experiencia de campo. Por eso, existen en la etnografía las consignas de *no* esquematizar demasiado y más bien suspender o cuestionar las inferencias anticipadas. Por otra parte, las concepciones previas no son necesariamente coherentes, ni cerradas ni únicas. Nos aproximamos al mundo empírico con concepciones múltiples y diferentes entre sí. Esto permite la observación de cosas aparentemente contradictorias, que intentamos acomodar para hacer inteligibles. Por fortuna, podemos escuchar las maneras de concebir y hablar sobre el mundo desde el conocimiento local, que pueden permitir la observación o reconstrucción de otros aspectos importantes.

¿Cómo es posible que cambien esas concepciones iniciales? ¿Por dónde se inicia el cambio, si la observación y la descripción son consecuencia de concepciones previas? En general, se piensa que estos cambios son el resultado de una confrontación con los datos empíricos, que proporcionan una comprobación o refutación independiente de la concepción (o hipótesis) que se intenta verificar. Sin embargo, los "datos" se construyen siempre desde alguna concepción. Es necesario recurrir a otras posturas epistemológicas para dar cuenta del cambio.

En este sentido, la concepción epistemológica basada en el

modelo piagetiano de equilibración puede apoyar la comprensión del proceso:

> Todo esquema en funcionamiento necesita del objeto asimilable para su propia conservación [...]; un objeto no inmediatamente asimilable constituye una perturbación; los mecanismos de regulación actúan entonces tratando de compensar la perturbación. El modo más efectivo de compensación es precisamente aquel que logra hacer admisible el elemento inicialmente perturbador, lo cual exige una modificación del esquema interno (Ferreiro, 1999: 127).

En la experiencia etnográfica, hay ciertos momentos en que se observa algo que potencialmente desequilibra el esquema que se tenía acerca de algún objeto de estudio. Entonces, se da la posibilidad de modificar ese esquema inicial, siempre y cuando el investigador no niegue o deseche lo que percibió, reacción que, por cierto, es bastante frecuente. En algunos casos, estas observaciones se "asimilan" como nuevos ejemplos de los conceptos o esquemas anteriores. El cambio conceptual ocurre cuando se acepta lo que se percibió realmente como "perturbación", advirtiendo que *no* cabe en el esquema lógico que se tenía al principio. En ese momento las concepciones iniciales se tienen que "acomodar", es decir, transformar para admitir la nueva percepción. Esto requiere un trabajo específico, una acción mental de quienes construyen conocimientos nuevos.

En el proceso etnográfico solo es posible lograr la modificación de los esquemas previos al integrar los conceptos alternativos que permitieron observar algo como "perturbación". En esto consiste el trabajo conceptual. No es posible "olvidar la teoría" para observar, si no se tiene otro lugar desde donde mirar. Ese otro lugar es, en gran medida, el conocimiento local.

Otros planteamientos epistemológicos exploran la transformación conceptual ligada a la posibilidad de hacer inteligibles nuevos elementos. Por ejemplo, Bateson (1972) lo concibe como "corazonadas", generadas por el uso de analogías que provienen de otras disciplinas o estudios. Ginzburg (1983), por su parte, presenta una larga historia de formas bastante heterodoxas de conocer, incluyendo desde el trabajo del detective y la identificación de falsificaciones en

el arte, hasta ciertas formas de diagnóstico médico. El autor llama a este tipo de conocimiento "el paradigma indiciario". Dice:

> Si la realidad es opaca existen zonas privilegiadas, señales, indicios que permiten descifrarla. Esta idea constituye el núcleo del paradigma indiciario que se ha abierto camino en los ámbitos cognoscitivos más variados, modelando en profundidad las ciencias humanas [...]. Surge sin embargo la duda acerca de si [el] rigor en este paradigma no será inalcanzable; en situaciones como esta el rigor elástico del paradigma indiciario parece ineliminable. Se trata de formas de saber, tendencialmente mudas, en el sentido de que, como hemos dicho, sus reglas no se prestan a ser formalizadas y ni siquiera dichas, nadie aprende el oficio de conocedor o de la diagnosis limitándose a poner en práctica reglas preexistentes; en este tipo de conocimiento entran en juego elementos imponderables, el olfato, golpe de vista, intuición (Ginzburg, 1983:98).

Para que ciertas cosas puedan convertirse en indicios, debemos orientar conscientemente la mirada hacia el detalle, hacia lo heterodoxo, lo dispar, lo que no encaja en el esquema. Luego, debemos retomarlo como clave para empezar a desenredar toda la trama de lo que está ocurriendo y construir nuevas relaciones que puedan explicar y articular el resto de los elementos observables. La capacidad de encontrar esos indicios requiere un entrenamiento en nuevas formas de mirar y de integrar conceptos alternativos que permitan "dejarse sorprender". La apertura y la sensibilidad ante los indicios y las señales son elementos necesarios en el proceso etnográfico. Precisamente, el continuo trabajo de elaboración conceptual hace posible integrarlas al objeto de estudio.

El trabajo conceptual permite la elaboración de la descripción, característica irrenunciable de la etnografía. En parte, esto responde a la búsqueda de una forma de exposición que rebase al lenguaje de los especialistas, que alcance a un público más amplio, pero hay otras razones importantes para conservar la descripción de la localidad estudiada. Primero, ya que la validez del conocimiento que se construye se postula solo para un contexto dado, se requiere la especificación de este contexto en el texto. En segundo lugar, la descripción intenta conservar algo de las conexiones entre los he-

chos o procesos estudiados, a pesar de que nunca es posible reconstruir "la totalidad". Como en cualquier proceso investigativo, es necesario recortar, categorizar, generalizar y plantear relaciones en distintos niveles de abstracción. Sin embargo, en la exposición descriptiva, de algún modo se recupera parte de la forma en que "en la vida real" esos niveles analíticos se presentan vinculados entre sí de manera única. Al conservar el contexto y la especificidad, la descripción también explica por qué un proceso general estudiado adquiere cierta forma o contenido en cada localidad.

ETNOGRAFÍA Y OTRAS PRÁCTICAS

Finalmente, es importante la reflexión sobre la relación entre la práctica etnográfica y otras prácticas educativas y políticas. Dada la gama de posibilidades que permite la observación etnográfica, conviene distinguir esas prácticas y comprender la relación entre ellas. La práctica investigativa se emprende en el contexto de un proceso de construcción de conocimiento, a menudo dentro de un marco institucional u organizativo dado; por lo tanto, está marcada por esa inserción. La práctica política, en un sentido estricto, es un trabajo de organización y coordinación de fuerzas sociales que se ponen en juego en la sociedad política. Estos sentidos no son del todo delimitables.

Ciertamente, no está ausente lo político de la construcción del conocimiento ni tampoco está ausente la producción de conocimiento de las prácticas políticas. La investigación, como toda actividad cultural, influye en la formación de grupos políticos de diversas orientaciones. Todo conocimiento difundido entra en el juego político, generalmente reinterpretado y rearticulado, en ocasiones en sentidos imprevisibles. A la vez, toda práctica social, incluyendo la política, implica algún conocimiento del mundo social y del momento histórico. Sin embargo, es necesario distinguir estas prácticas.

El contexto institucional define, por lo menos en parte, las posibilidades y las limitaciones reales de la relación entre diferentes prácticas. Toda investigación se realiza dentro de contextos institucionales y condiciones materiales de trabajo que limitan el tiempo y los

recursos disponibles. Las exigencias de producción, de participación y de docencia dificultan el desarrollo de la investigación etnográfica. La lógica misma de la investigación define ritmos, tiempos y formas de relación frecuentemente incompatibles con las exigencias del trabajo docente y de otras prácticas educativas. Estas, a su vez, dependen de posiciones y negociaciones respecto del poder y las relaciones que ordenan jerarquías distintas en la actividad cotidiana. La combinación de prácticas depende mucho de los contextos, lugares y tiempos específicos en los que trabajamos.

A menudo decidimos hacer un estudio etnográfico desde la perspectiva y con la participación de determinado grupo social. Para ello, es importante distinguir tres aspectos:

1) *La participación de determinadas personas en el proceso de construcción del conocimiento.* La pregunta sería quiénes hacen la investigación, para quiénes la hacen y qué intereses, compromisos y conocimientos tienen respecto a los problemas que estudian.
2) *La inclusión del sentido común de determinado grupo en los procesos de construcción del conocimiento.* El "sentido común" es un conjunto heterogéneo, que abarca tanto mitos y certezas como conocimientos y nociones acerca del mundo. En la etnografía, se incluyen de manera deliberada otros saberes y categorías sociales y, además, se vigila de forma consciente el sentido común propio del investigador, incluyendo el "sentido común" académico.
3) *La perspectiva política desde la cual se hace el estudio.* Esta perspectiva está reflejada en elementos ideológicos y culturales explícitos e implícitos del discurso y la práctica social de quienes investigan; se debe considerar como dimensión distinta de la posición social y el sentido común de quienes participan en el proyecto.

La confusión entre estos tres aspectos aparece en la discusión, pero en realidad no se implican mutuamente. La participación de ciertas personas en el estudio no garantiza, por sí misma, que se haga desde los intereses del sector al que pertenecen. Además,

elementos de su sentido común pueden ser contradictorios con su perspectiva política. Es importante ser conscientes de que no podemos ser neutrales ante las cuestiones educativas que se debaten, pero tampoco suponer de manera ingenua que la investigación tendrá una incidencia política clara en el sentido esperado (Gledhill, 2002). Los resultados pueden reflejar determinadas políticas o bien ser utilizados para apoyar políticas contrarias. Por ello, hacer explícitas las maneras de concebir, describir y explicar procesos educativos se vincula con una creciente conciencia política.

Una pregunta reiterada en este campo se ha dado en torno del problema de los juicios de valor. Un texto de Pereyra apoyó mi reflexión sobre este problema. Él planteó, a propósito de la historia (disciplina en la que se da la misma disyuntiva que encontramos en la etnografía), la discusión sobre la neutralidad y el enjuiciamiento:

> Parece obvio que las interpretaciones históricas incluyen siempre juicios de valor y que ningún apego a la pretendida objetividad del dato anula el peso de los esquemas ideológicos en la narración explicativa. La tendencia a rehuir los juicios de valor para preservar una supuesta pureza científica y evitar la contaminación de los ingredientes ideológicos, exhibe incomprensión seria de cuáles son los modos en los que interviene la ideología en la producción de conocimientos [...]. Sin embargo, no solo las pretensiones de neutralidad son un obstáculo para el desarrollo de la ciencia histórica. También entorpece este desarrollo la manía de enjuiciar allí donde lo que hace falta es explicar .
>
> Es mucho más fácil centrar el examen del proceso social en un núcleo apologético o denigrativo que buscar en serio las causas inmediatas y profundas de los fenómenos históricos [...]. Si la manía de enjuiciar deriva con facilidad en un obstáculo adicional para la explicación histórica, ello se debe a que tiende a ocultar la constitución del mundo social: un proceso formado por numerosos subprocesos articulados entre sí. Los juicios de valor inhiben la recuperación de las luchas, sacrificios, forcejeos y contradicciones que integran el movimiento de la sociedad y borran todo con la tajante distinción entre los principios del bien y del mal. El achatamiento del esfuerzo explicativo generado por la propensión a juzgar limita la capacidad de pensar históricamente (Pereyra, 1980:28-30).

El esfuerzo para comprender y explicar debe orientar y motivar también el proceso etnográfico situándolo, así, en el campo de las ciencias sociales y marcando delimitaciones, siempre tentativas, frente a otras prácticas que pueden suponerse parecidas: la literatura, el periodismo, la crónica, el juicio, el chisme...

3. ETNOGRAFÍA Y TEORÍA*

Desde hace tiempo, ha existido una tendencia a escindir la teoría de la descripción que alimenta una postura etnográfica antagónica a la teoría. Dos corrientes aparentemente opuestas convergen en esa postura. Desde las posiciones positivistas, se postulaba el carácter empírico y "ateórico" de la tarea etnográfica, considerada como proveedora de datos objetivos. Por otra parte, había quienes defendían el hecho de no "contaminar" el trabajo de campo con supuestos teóricos como rasgo esencial de la descripción etnográfica, cuya meta sería conocer el mundo tal como lo conocen los sujetos que lo experimentan cotidianamente. El debate se dio, así, entre una concepción que exigía al investigador la mayor objetividad posible en su tarea de describir la realidad, y otra que exigía la mayor fidelidad

* Una primera versión de algunas partes que integran este capítulo fue publicada en el año 1986 con el título Rockwell, Elsie: "Etnografía y teoría en la investigación educativa", en *Enfoques* (Cuadernos del Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación), Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica, págs. 29-56.

posible a la subjetividad de los miembros de una cultura. Para unos, la etnografía era considerada como mera descripción; para otros, la etnografía era "el proceso de construir una teoría de la operación de una cultura particular, en términos lo más cercanos posibles a las formas en que los miembros de esta cultura perciben el universo" (Bauman, 1972).

Ambas concepciones compartían el supuesto de la etnografía como el proceso de recolección de materia prima. Además, consideraban que la perspectiva teórica y las concepciones mismas del investigador *no* intervenían en la descripción. Considerada como momento descriptivo y ateórico de la investigación, la etnografía solía ocupar un lugar precientífico. Se argumentaba que solo en la etnología se establecen las relaciones, estructuras o leyes que caracterizan a la antropología como conocimiento científico. Para las concepciones que tendían a escindir teoría y descripción, el conocimiento de las realidades particulares no parecía involucrar los problemas epistemológicos de una ciencia social. La etnografía aparecía en ellas como un "reflejo" de la realidad observada, fuente del dato empírico objetivo, o bien se la consideraba como un proceso necesariamente subjetivo, una descripción impregnada del sentido común del observador o del grupo estudiado.

En la historia de la antropología la tendencia a considerar la etnografía como una actividad que carece de trasfondo teórico se contrapone a una larga tradición que reconoce la imbricación del trabajo teórico y la tarea descriptiva. Los iniciadores del trabajo de campo antropológico (por ejemplo, Malinowski, 1972; Mauss, 1971; Evans-Pritchard, 1950) distinguían su proceso de investigación de campo de los relatos de viajeros y misioneros, justamente por la utilización de teoría. El trabajo de Geertz (1973a) fue una expresión de esa tradición que ha construido estrechos vínculos entre la descripción etnográfica y el trabajo teórico. Para estos autores, ha sido claro que las preguntas iniciales en el trabajo etnográfico provienen de polémicas teóricas y que la descripción etnográfica no es un reflejo de la cultura estudiada, sino un objeto construido. Era insostenible considerarla como "mera descripción", si no es ni obvia ni necesariamente relativa a la perspectiva subjetiva.

Otras posiciones epistemológicas sostienen que toda descripción involucra, necesariamente, una concepción del objeto. En toda investigación etnográfica se encuentran, implícitas o explícitas, concepciones del objeto de estudio que conducen hacia una de las múltiples descripciones posibles de la realidad estudiada. Aun aquella etnografía que se supone libre de teoría integra supuestos que provienen del sentido común antropológico. Es imposible, por ejemplo, "construir una teoría de una cultura particular", desde la perspectiva de los sujetos, sin aproximarse a la tarea con una teoría particular de la cultura. El etnógrafo no puede atenerse estrictamente a las categorías propias de la cultura estudiada, ya que siempre selecciona y ordena lo observable a partir de su propia concepción del proceso estudiado. Este hecho ineludible no invalida por subjetiva o relativista a la descripción etnográfica, como supondrían algunos. Puesto que no es posible hacer a un lado las concepciones propias al observar y describir los procesos sociales o culturales, es necesario tomar conciencia de esas concepciones y realizar el trabajo para exponerlas y transformarlas. Las descripciones etnográficas que mejor expresan y dan cuenta de las relaciones y los procesos particulares que se estudian son consecuencia de un trabajo teórico y no la materia prima para empezar a hacerlo.

Retomar esta tradición antropológica obliga a hacer consciente el uso de la teoría, en lugar de negar la presencia de supuestos teóricos en la descripción. La antropología cuenta con una larga historia de estudio de diferentes procesos y fenómenos sociales, con una amplia gama de apoyos teóricos. Fue objeto de polémicas al ser trasladado de las islas del pacífico a los guetos neoyorquinos (Hymes, 1974). Es importante recuperar estos antecedentes para pensar en el uso de la etnografía en la investigación educativa.

Para explorar la relación entre descripción etnográfica y teoría, en este capítulo abordamos tres temas. El primero muestra cómo la antropología no solo conformó un conjunto de procedimientos y tradiciones del trabajo de campo y de análisis para la etnografía, sino que también le heredó algunos ejes teóricos. El segundo punto revisa una gama de concepciones teóricas que sostienen y distinguen

algunos estudios etnográficos hechos en el campo educativo. El tercer tema plantea el vínculo entre la investigación etnográfica y el desarrollo de nuevas perspectivas conceptuales. En particular, explora las posibilidades de proponer conceptos que rebasen la tradicional circunscripción de la etnografía a los fenómenos culturales y los ámbitos comunitarios.

LA HERENCIA HISTÓRICA

Las condiciones históricas de confrontación entre los europeos y los pueblos colonizados constituyeron el contexto en que se desarrolló la etnografía. La aparición de la vertiente funcionalista de la antropología, a principios del siglo XX, tuvo implicaciones ideológicas, entre las cuales se destaca la negación del carácter histórico de los procesos observados. Se ocultaba tanto la tradición de los pueblos estudiados como la historia de los cambios estructurales provocados por la expansión del capitalismo (Wolf, 1987; Wallerstein, 1979). Aun así, en su momento el funcionalismo significó una ruptura importante –tanto teórica como ideológica– con el evolucionismo lineal que caracterizaba a la antropología del siglo XIX. La perspectiva evolucionista respaldaba una reconstrucción del desarrollo de las instituciones humanas cuya culminación siempre se encontraba en los modelos europeos. Desde el punto de vista de los centros del poder colonial, si bien la antropología había justificado "el progreso y la supremacía europea", no había generado un conocimiento instrumental indispensable para el ejercicio del dominio colonial. No fue casual, por lo tanto, el desarrollo de la perspectiva que el funcionalismo integró a la antropología, como lo muestran Asad (1973), Leclerc (1978) y Fabian (1983).

La ruptura con el evolucionismo implicó reorientaciones fundamentales en la investigación antropológica que elaboraron inicialmente Malinowski (1972) y Radcliffe-Brown (1976) y, en otro sentido, Boas y Stocking (1989) y Mauss (1971). Haciendo abstracción de las distintas posturas teóricas involucradas en esa ruptura, estos autores coincidieron en lo siguiente:

1) Cuestionaron la idea de una "evolución independiente" de las diferentes instituciones sociales –supuesto de las recurrentes historias de la religión, del matrimonio, de las leyes, del arte, de la tecnología, entre otras–, tratados todos estos temas como fenómenos separados.
2) Buscaron relaciones funcionales entre las instituciones de un grupo social, así como relaciones entre estas instituciones y las "necesidades universales" de los seres humanos: alimentación, trabajo, vivienda, arte y otros (que tendían a ser olvidadas por los estudiosos decimonónicos de lo exótico).
3) Cuestionaron la validez de comparar rasgos o fenómenos aislados sin haber establecido su significado o posición dentro de una estructura; por lo tanto, compararon estructuras o sistemas sociales y culturales.
4) Rechazaron la inferencia de etapas evolutivas del hombre a partir de la "distancia" entre los europeos y las sociedades actuales que se consideraban primitivas.
5) Desarrollaron técnicas, aún incipientes en el siglo XIX, para asumir el trabajo de campo en la observación directa y el aprendizaje de la lengua nativa como vías de acceso a la "visión de los nativos" sobre su realidad.
6) Privilegiaron el concepto de cultura, que para muchos autores define el nivel de análisis específico que interesa a la antropología, aunque en torno de la definición de este concepto no hubo consenso.

La influencia de este giro inicial sigue vigente y se traduce en múltiples prácticas: la intención de realizar estudios integrales (a veces llamados "holísticos") y buscar relaciones entre los fenómenos sociales de diferentes órdenes; la búsqueda de formas y ordenamientos distintos de los europeos, pero funcionales en relación con las necesidades de los seres humanos; la atención dada a lo que Malinowski llamaba "los imponderables de la vida cotidiana". Se advierte, también, en el relativismo etnográfico, es decir, en la suspensión de juicios evaluativos respecto del supuesto primitivismo de diferentes grupos sociales (Geertz, 2000). Aparece en la búsqueda de significados y de comparaciones en el nivel de diversas estructuras

complejas, de parentesco, de simbología y de socialización, entre otras.

A partir de aquella ruptura, la antropología generó sus rasgos característicos. Inició la acumulación de conocimientos particulares sobre la vida humana y se dedicó a la elaboración de teorías para explicar tanto la diversidad como la unidad básica de los seres humanos. En el proceso, generó una multiplicidad de formas ideológicas de seguir negando la historia y ocultar las relaciones básicas de dominación y explotación. Sin embargo, también desarrolló formas que permitieron a algunos antropólogos develar procesos que quedaban ocultos bajo las ideologías dominantes. Como ciencia social, la antropología se involucró en prácticas sociales y políticas, a menudo de dominación, pero también de denuncia y crítica (Asad, 1973).

Un acontecimiento en esta historia fue el traslado de la investigación antropológica a sus sociedades de origen. Este proceso implicó la transferencia de conceptos derivados del estudio de las realidades consideradas primitivas al contexto de las llamadas sociedades complejas. Así, algunos antropólogos recortaron islas dentro de estas sociedades y vieron rituales extraños en los actos más familiares. Desde este nuevo marco, la tarea básica de la etnografía seguía siendo la de documentar lo no-documentado, ser cronista de realidades no descritas. Esta perspectiva, generada en el contexto de las culturas ajenas, permitía descubrir fenómenos propios, demasiado familiares y, por lo tanto, igualmente desconocidos.

Un resultado del retorno de la antropología a sus sociedades de origen fue el encuentro con otras disciplinas sociales. La etnografía entró en polémica con la gama de opciones metodológicas existentes para el estudio de los fenómenos sociales. Se alió con la tradición sociológica cualitativa[1] en contra del uso de la encuesta cuantitativa que, a diferencia de la etnografía, generalmente descansa en una relación institucional con los encuestados, y a menudo presupo-

1. Esta corriente deriva de autores como George H. Mead y C. Wright Mills, y otros de la llamada escuela de Chicago.

ne una homogeneidad social de significados y de categorías. Cuestionó la experimentación psicológica, que en ese momento parecía eliminar del objeto de estudio todo lo contextual, lo cultural y lo significativo (Mishler, 1986; Briggs, 1986). Criticó el análisis social e histórico de la información documental existente, mostrando que privilegiaba concepciones y perspectivas de las clases dominantes, mientras ignoraba otras, aún no registradas.

La etnografía ofrecía la observación de la interacción social en situaciones consideradas naturales y un acceso a fenómenos no documentados y difíciles de incorporar a la encuesta y al laboratorio. Los antropólogos expresaban un afán para conservar la complejidad de los procesos sociales y para comprender sus contextos; además, mostraban una tendencia a encontrar orden donde otras disciplinas veían solo anormalidad y desviación, y manifestaban, por último, una sensibilidad al lenguaje y a las concepciones de los sujetos. Armados con conceptos e instrumentos forjados en las islas, los etnógrafos entraron en el campo de las sociedades complejas por medio del estudio de las situaciones particulares de la vida cotidiana, en esquinas, barrios y comunidades, en manicomios, cárceles, juzgados, clínicas y escuelas.

Al desarrollarse en estos campos, clásicamente del dominio de la sociología, la antropología propuso una nueva mirada, definió nuevos objetos de estudio y elaboró conceptos pertinentes a la escala estudiada. La búsqueda teórica llevó, a la vez, a una adecuación metodológica de la etnografía a los nuevos problemas y contextos.

DIVERSOS ENFOQUES TEÓRICOS

Los contrastes metodológicos y conceptuales no se daban solamente entre la etnografía y el tipo de investigación que caracteriza a otras disciplinas. En el desarrollo histórico de la antropología, diversas perspectivas teóricas han impreso su sello particular en la etnografía, y han introducido técnicas de campo y de análisis, derivadas de diferentes concepciones de los fenómenos estudiados. Dentro del campo educativo, se nota la presencia de distintos supuestos teóri-

cos y sus consecuencias metodológicas, al comparar algunas de las propuestas y los productos de la investigación etnográfica:[2]

1) Una sistematización muy difundida del trabajo de campo antropológico fue el uso de las guías de campo para orientar la observación y clasificar los datos obtenidos.[3] La intención de las guías era proporcionar una serie de categorías universales, transculturales y neutrales que permitieran abordar el estudio de los fenómenos en cualquier sociedad. Sin embargo, la selección y el agrupamiento de las categorías en estas guías reflejan sesgos teóricos implícitos y explícitos. La educación aparece en algunas guías generales como un aspecto constante de cualquier sociedad, en múltiples prácticas de socialización tanto escolares como no escolares. Otras guías se especializaban en este aspecto. La guía de Whiting (1953) se diseñó para probar ciertas hipótesis psicoanalíticas a un nivel transcultural y, por lo tanto, privilegia los procesos de socialización primaria. Henry (1966), en cambio, elaboró su guía a partir de sus estudios sobre procesos de interacción dentro del salón de clase en escuelas norteamericanas, y se centró en las formas de transmisión y en los contenidos explícitos e implícitos de la educación formal.
El sesgo teórico de Henry, quien, al igual que Parsons (1973) y Kluckhohn (1962), concebía la cultura como un sistema de valores, está presente en las categorías de su guía. La sección más larga es, de hecho, la de "Valores" (69 categorías), que se definen como "cualquier idea o sentimiento normativo [...] que sirve para organizar el comportamiento según el estándar cul-

2. La educación fue uno de los objetos tradicionales de estudio de los antropólogos. Sin embargo, generalmente se incluía en el campo de la "socialización" o de "cultura y personalidad". Solo a partir de 1960 se inicia en el mundo anglosajón como campo la "antropología de la educación".

3. Las guías generales más usadas fueron: Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, *Notes & Queries in Anthropology*, Londres, Routledge, 1951; y George P. Murdock y otros, *Outline of Cultural Materials*, New Haven, Human Relations Area Files, 1950.

tural". Incluye desde "vestido adecuado" y "la persona bella", hasta la "propiedad privada", "las ganancias" y "la paz". Es notable la falta de categorías que permitan arraigar estos valores en prácticas o relaciones sociales. En el mismo nivel que los valores se encuentran secciones como la "Tecnología", la "Manipulación social" y las "Instituciones" (dividida esta en "Estructura social", "Religión" y "Sistema económico", sin mención del Estado). El instrumento genera, así, una recolección y organización de datos de campo que presupone y apoya una visión de la sociedad como conjunto de individuos que interactúan en función de valores culturales comunes. Lejos de ser un instrumento neutral, la guía refleja la teoría social funcionalista.

La forma misma de las guías tiene implicaciones teóricas. Tiende a conducir a la descripción de los elementos aislados (frecuentemente poco jerarquizados), correspondientes a las categorías propuestas, con poco apoyo para construir las relaciones entre ellos. Sin embargo, pocos estudios siguieron estrictamente las categorías de estas guías. Las investigaciones más valiosas de Henry (1967), incluso, no se restringen a las categorizaciones que él mismo propuso, y ofrecen una visión sugerente de ciertos procesos escolares.

2) Otra corriente que tuvo mucha influencia en el ámbito educativo es la llamada "nueva etnografía" o "etnosemántica", que propuso lograr mayor coherencia entre teoría y método etnográfico. Partía, explícitamente, de una concepción de la cultura construida por analogía con la competencia lingüística del modelo de Chomsky y, por lo tanto, definida como una "competencia cognitiva", es decir, como "aquello que una persona tiene que saber o creer para participar en determinado grupo social" (Goodenough, 1970). La nueva etnografía recogió y enfatizó la vieja meta de reconstruir "la visión de los nativos", redefinida, desde esta perspectiva, como la visión *émica*: la búsqueda de categorías propias de una cultura. Esta propuesta se divulgó en el campo educativo por Spradley y McCurdy (1972).

Dentro de esta corriente, se han generado y establecido técnicas específicas de análisis formal. En las entrevistas, se pro-

cede desde preguntas descriptivas (¿cómo son sus alumnos?) hasta preguntas estructurales (¿qué tipo de alumnos son los que fracasan?) y contrastivas (¿en qué son diferentes los niños y las niñas?). Se pone gran cuidado en el registro y, posteriormente, en la identificación de las categorías culturales o émicas propias de los sujetos entrevistados. Se organizan estas categorías en dominios (por ejemplo, alumnos) y taxonomías y, mediante un análisis llamado "componencial", se contrastan las categorías obtenidas según sus atributos.

El resultado de un estudio de este tipo toma la forma de una "gramática cultural", un conjunto ordenado de términos y de reglas implícitas que, de acuerdo con la teoría, generan los comportamientos. Importa poco conocer los comportamientos reales, y menos aún las estructuras institucionales en que estos ocurren. Este enfoque supone, además, un grado de sistematicidad en los fenómenos culturales que rara vez se da en la vida real. No es casual, por lo tanto, que los estudios etnosemánticos existentes se refieran sobre todo a los conocimientos formalizados, por ejemplo el parentesco y la etnobotánica, o bien se circunscriban a microsituaciones descritas sin mayor relación con el contexto social más amplio. Su contribución al campo educativo ha sido relativamente escasa, pero ha servido para abordar aspectos de las culturas escolares, como la clasificación de alumnos, y sugerir diferencias culturales radicales, inferidas a partir de las categorías implícitas en la lengua. A pesar de su reducido alcance, los presupuestos teóricos de esta corriente tuvieron una fuerte influencia en la etnografía educativa.

3) Otro tipo de etnografía que contribuyó a la comprensión de los fenómenos educativos, durante los años 1970 y 1980, tuvo sus raíces teóricas en la sociolingüística norteamericana (Labov, 1979; Gumperz y Hymes, 1972; Gumperz, 1982). Tiende a denominarse microetnografía por centrarse en el análisis detallado del registro (grabado o de video) de la interacción que se da en situaciones educativas de cualquier tipo. En algunos estudios, se intentaba reconstruir el código o la competencia comunicativa que rige y genera la interacción verbal y no ver-

bal de los actores. Se proponía que estos códigos y competencias varían de contexto a contexto, de cultura a cultura, según diferentes pautas de socialización. El fracaso escolar se explicaba como consecuencia del conflicto cultural que resulta de la diferencia entre las competencias de los alumnos y el código escolar.

Entre los estudios clásicos realizados desde esta perspectiva, se encontraba el volumen editado por Cazden, Hymes y John (1972) y los estudios de Philips (1983) y de Heath (1983), que mostraban, en diferentes contextos, los fuertes contrastes entre las pautas comunitarias de comunicación verbal y las prácticas escolares usuales. Como resultado, se proponía modificar las prácticas pedagógicas para lograr un acercamiento a las formas de comunicación habituales de los alumnos.

Esta corriente le dio contenido concreto a la noción del "currículo oculto" elaborada originalmente por Jackson (1968), al describir una serie de reglas implícitas en la interacción escolar. También detectó estrategias de sobrevivencia y resistencia de los alumnos. El aporte principal, sin embargo, tal vez fue la posibilidad de elaborar una descripción de la interacción y la comunicación entre maestros y alumnos distinta de la que se generaba con las categorías formales de la didáctica, utilizadas en la investigación educativa. Agregó, así, una dimensión nueva al análisis de procesos educativos, y permitió aproximarse a la compleja relación entre la práctica docente y la experiencia escolar de los niños. Desde esta perspectiva, se han producido muchos análisis de la enseñanza y del aprendizaje en el salón de clase (Stubbs y Delamont, 1978; Green y Wallat, 1983; Cazden, 1988; Hicks, 1996, Varenne y McDermott, 1998; Hornberger, 2003, entre otros). A pesar de su atención en la escala micro de interacción verbal, algunos investigadores de esta corriente han mostrado interés en la relación entre lo que sucede a esta escala y los procesos sociales más amplios. Se destaca, en este sentido, el reciente libro de Erickson (2004).

La investigación sociolingüística confluyó con dos corrientes de investigación cualitativa sociológica, que también centran

su análisis en la interacción en situaciones específicas: el interaccionismo simbólico y la etnometodología.[4] El primero deriva del trabajo de George H. Mead, Herbert Blumer, Alfred Schütz y Erving Goffman, y se difundió ampliamente en educación con el libro de Peter Berger y Thomas Luckmann (1966). Las propuestas radicales de esta corriente han conducido, como en el caso de ciertas corrientes antropológicas, a la recuperación de las perspectivas y los significados de los sujetos y a la reconstrucción de procesos de interacción cara a cara. En Inglaterra, gran parte de la investigación cualitativa de lo que en la época se llamó la Nueva Sociología de la Educación utilizaba la perspectiva teórica del interaccionismo simbólico, aunque muchos autores ingleses también expresaban una preocupación por los aspectos estructurales de la sociedad. Los estudios abordaron la manera en que los alumnos interpretan la interacción verbal en diferentes situaciones educativas y las maneras en que los maestros establecen distinciones entre sus alumnos, representan el currículo y conciben su propio trabajo.

La etnometodología fue una expresión radical de la sociología cualitativa. Garfinkel (1967) y Sacks (1992), entre otros, elaboraron un conjunto de conceptos y de técnicas para reconstruir las reglas y los métodos de interpretación utilizados por los sujetos al interactuar en determinadas situaciones sociales, y estudiar los mecanismos de inferencia y logro de la comunicación cotidiana. Desde esta perspectiva, se desarrolló el análisis conversacional, una forma de mostrar, con registros detallados del habla y análisis de los cambios sutiles producidos en cada turno, la manera en que los participantes interpretan e influyen en las situaciones de comunicación. El análisis detallado de la conversación permitió matizar y ampliar las

4. La influencia del interaccionismo simbólico y de la etnometodología se extendió, sobre todo, en contextos orientados hacia la sociología de la educación. Algunos autores que asumieron este enfoque son: Cicourel y otros (1974), Hammersley y Woods (1977), Mehan (1979), Adelman (1981), Delamont (1984), Coulon (1988) y Vásquez y Martínez (1999).

conclusiones iniciales de la investigación sociolingüística sobre procesos de interacción en el aula (Edwards y Mercer, 1987; Candela, 1999). Tanto el interaccionismo simbólico como la etnometodología han tenido, a su vez, una influencia considerable sobre la etnografía antropológica (Duranti, 1997).

4) La microetnografía coexistió desde el inicio con el modelo antropológico clásico, desde el cual se realizaban estudios de "escuela y comunidad", publicados en una serie de libros coordinados o editados por George y Louise Spindler (1967 a 1974, 1987). Con la intención de ampliar el enfoque teórico de la antropología educativa, se construyeron diferentes modelos de "lo educativo". Algunos consideraban la escuela como un pequeño "sistema social" (Kleif, 1971) al cual se podían aplicar todas las categorías de un estudio de comunidad (economía, tecnología, ideología, rituales, etc.). Otros autores (Gearing, 1976; Levinson y otros, 2000) enfatizaban la transmisión cultural en el conjunto de alternativas de socialización dentro de una comunidad.

   En esta tradición empezaron a aparecer perspectivas críticas. John Ogbu (1978, 1987) desarrolló el enfoque ecológico cultural que pretendía superar dos problemas que el autor identificaba en la microetnografía. Criticaba, por un lado, la hipótesis del conflicto cultural, señalando que esta parecía funcionar solo para aquellas minorías que por su posición social se constituían en castas oprimidas, pero no para los migrantes que llegaban de manera voluntaria al país. Por ello, propuso estudiar los nexos entre la educación formal y otros aspectos de la sociedad, sobre todo la estructura de oportunidades económicas. Insistió en que una etnografía completa del fenómeno educativo debería incluir las fuerzas históricas y comunitarias relevantes, y que la unidad adecuada para un estudio etnográfico sería el barrio y no el salón de clase. Este enfoque llevó hacia un trabajo de campo más amplio, más clásicamente antropológico, que combinaba entrevistas, historias de vida y técnicas documentales con la observación directa de los procesos estudiados. Sus unidades de análisis rebasaban, así, las secuencias de interacción verbal que constituían el material

empírico de la microetnografía y, por lo tanto, abrían la posibilidad de reconstruir los vínculos y las mediaciones institucionales entre las situaciones observadas y las estructuras sociales (Levinson, 1992). El enfoque fue desarrollado y también cuestionado por otros autores (Gibson, 1988; Fordham, 1995).

5) Finalmente, es ilustrativa la corriente llamada etnografía crítica (Anderson, 1989; Carspecken y Walford, 2001). El estudio de Paul Willis (1977) fue el detonador para muchos investigadores, al conjugar teorías de la reproducción cultural y social y la Nueva Sociología de la Educación en el estudio de la contracultura escolar de jóvenes de clase obrera en una escuela media en Inglaterra. Junto con un trasfondo teórico explícitamente marxista, Willis utilizó un abordaje etnográfico y ciertos conceptos del interaccionismo simbólico para mostrar cómo los jóvenes resistían la cultura escolar y generaban prácticas que los preparaban para una exitosa inserción en la clase obrera. La etnografía crítica se extendió muy pronto más allá del eje de las clases sociales para abordar los temas cruciales de raza, género y etnicidad, generando debates importantes frente a la predominancia de la teoría marxista (Weis, 1988). Esta perspectiva utilizó técnicas para observar y analizar procesos sociales más amplios. Abrevó, además, en las corrientes del pensamiento feminista y se alió con movimientos de minorías de todo tipo. Algunos estudios etnográficos destacaban el carácter negociado de los procesos de resistencia social (Connell y otros, 1982; Foley, 1990; Levinson, Foley y Holland, 1996; Levinson, 2001). Estos, a su vez, contribuyeron a una corriente de pensamiento pedagógico que, retomando a Paulo Freire, proponía alternativas posibles a las dinámicas escolares estudiadas (Giroux y McLaren, 1989 y 1999; Apple, 1980 y 1982).

La clasificación anterior no es exhaustiva; quedan fuera algunas líneas importantes como la que ha unido la etnografía y la psicología sociocultural, basada sobre todo en Vygotsky (Scribner y Cole, 1981; John-Steiner, Panofsky y Smith, 1994; Moll, 1993). Además, durante la última década se han diversificado las líneas de investigación y los

apoyos teóricos. La intención de este repaso no ha sido mostrar un panorama completo, sino dar cuenta de la relación variable entre teoría y etnografía. A pesar de que se observan ciertas constantes teóricas y metodológicas en los distintos tipos de etnografía que derivan de su herencia común, también es evidente que cada orientación teórica imprime ciertas características específicas al quehacer del investigador. Varían la proporción y las técnicas de observación y de entrevista, los criterios de selección de hechos y unidades de análisis, así como las formas de establecer categorías y de hacer inferencias. El nivel que se pretende abordar es distinto en cada caso, al igual que la descripción que se construye. Es decir, aparecen las consecuencias metodológicas de las diferentes perspectivas teóricas.

MÁS ALLÁ DE LO CULTURAL Y LO COMUNITARIO

Aun dada esta diversidad de enfoques, existen algunos problemas comunes a las corrientes revisadas, que parecen ser inherentes a la metodología etnográfica por ligarse a su tradicional objeto de estudio, la cultura, y a su tradicional unidad de estudio, la comunidad. Habría que preguntarse, por lo tanto, acerca de las posibilidades de utilizar la etnografía en el campo educativo desde perspectivas teóricas distintas de las que respaldan estas corrientes de investigación.

La centralidad del concepto de cultura, en algunos de sus múltiples sentidos, es evidente en casi toda la etnografía educativa. Los diferentes grupos sociales que interactúan en las escuelas se identificaban y caracterizaban en términos de su cultura, aunque variaba la definición de esta, según se tomaran pautas de socialización, valores, competencias culturales, reglas de interacción o estructuras de significación. No cabe duda de que el concepto de cultura ha orientado la mirada hacia algunos procesos importantes en la escuela. Sin embargo, el sesgo relativista del concepto antropológico tradicional también ha sido un obstáculo para la reconstrucción de otros procesos que suceden en la escuela, como la dominación ideológica y el ejercicio del poder político, temas que se abrieron en la etnografía crítica.

Otro problema general, en estas corrientes etnográficas, fue la definición y el recorte de lo educativo y su relación con el contexto social. En algunas opciones se proponía estudiar "la escuela como una pequeña sociedad", o bien aislar la "estructura educativa" como una esfera autónoma de la sociedad. El vínculo entre lo educativo y lo social era, desde la perspectiva de Parsons (1973), el sistema de valores de la sociedad. Eran excepcionales los intentos de relacionar lo que sucede en la escuela con la estructura social, aunque sí lo hicieron los estudios clásicos de Henry (1967), Leacock (1969) y Rist (1974). A pesar de los avances de la etnografía de Ogbu, la búsqueda de relaciones entre educación y sociedad no rebasaba, en términos generales, el ámbito de la comunidad, que constituía la unidad clásica del trabajo etnográfico (y, además, la unidad administrativa del sistema escolar norteamericano). La limitación a esta escala de análisis era insuficiente para abordar el tipo de problemas planteados por la teoría existente sobre las relaciones entre la escuela, la sociedad y el Estado, que se debatían en América Latina.

La Nueva Sociología de la Educación, desarrollada en Inglaterra, se encargó del estudio de las formas en que las relaciones estructurales se presentan dentro de la escuela. Esta corriente teórica consideraba los procesos escolares fundamentalmente como manifestaciones de la reproducción de la estructura de clases y de la ideología dominante, así como de la desigual distribución de la cultura, el conocimiento y el poder. Se concebía el proceso de socialización, dentro de la institución escolar, en función de la división social del trabajo en las sociedades capitalistas y no solo en función de la transmisión de valores sociales abstractos. Varios de los exponentes de esta corriente reconocieron en la etnografía un instrumento metodológico que permitiría demostrar cómo se expresaban en la escuela las relaciones sociales establecidas en otras escalas (Young, 1971; Connell y otros, 1982). La etnografía crítica en los Estados Unidos retomó esta tradición y la amplió hacia nuevos temas (Levinson, Foley y Holland, 1996; Anderson-Levitt, 2003).

El problema teórico de fondo de la investigación etnográfica en educación aún es el siguiente: ¿cómo lograr una descripción de la escuela como institución articulada a la estructura de determinada formación social? Aparentemente, la etnografía encontraría aquí su

límite, límite tradicional ligado a los recortes que hacían los antropólogos estudiosos de islas y comunidades; pero también límite objetivo, ya que la etnografía requiere una unidad delimitada en el tiempo y el espacio, de tal forma que el etnógrafo pueda observar y documentar, directamente, situaciones y procesos concretos. La etnografía se propone conservar la complejidad del fenómeno social y la riqueza de su contexto particular; por eso la comunidad, la escuela, o en todo caso el barrio y la microzona son el universo natural de la investigación etnográfica.[5]

Pero ¿será necesario que el tamaño de la unidad empírica que delimita un estudio etnográfico defina, también, los alcances de la investigación? Creemos que no. Toda opción metodológica impone ciertos límites a la tarea de recolección de información; pues como recordó Borges (1960), de nada sirve trazar un mapa del tamaño del mundo. Un estudio sociológico "macro" se basa en una muestra de información que, finalmente, se deriva de una serie de acciones particulares: la elaboración de documentos por ciertos individuos; la respuesta individual a una encuesta, siempre generada dentro de algún contexto (el censo, por ejemplo); la reacción provocada por determinado instrumento o situación experimental; el resultado material de alguna acción pasada, entre otras. No es la naturaleza o distribución de estos datos lo que da la posibilidad de aproximarnos a las estructuras sociales o los procesos históricos, sino más bien la construcción teórica de los conceptos utilizados en el análisis de los datos.

De la misma manera, es posible realizar un estudio etnográfico que tome en cuenta el contexto social que existe más allá de la escuela y la comunidad. Para ello, es necesario integrar a la perspectiva el aporte de una teoría social en la cual la definición de

5. Trascender esta escala, en la tradición antropológica, significa desarrollar una "etnología educativa", es decir, construir categorías de procesos educativos y determinar relaciones y estructuras constantes, mediante estudios comparativos, como lo ha propuesto Hymes (1996). Por otra parte, se han desarrollado alternativas para realizar estudios etnográficos en múltiples sitios (*multi-site ethnography*). Algunos estudios se proponen seguir las correas de transmisión que unen a cualquier localidad con las fuerzas generadas en sitios muy lejanos, un nuevo campo que propone vincular lo local con lo global (Marcus, 1998).

sociedad no sea arbitraria y aplicable a cualquier escala de la realidad (salón, escuela, nación, mundo). Implicaría recuperar de la antropología una perspectiva histórica y comparativa más amplia y reconocer los procesos educativos como parte integral de formaciones sociales históricas y procesos globales.

Existen importantes antecedentes teóricos para apoyar este trabajo. La obra de Antonio Gramsci (1975) tuvo influencia en algunos autores que estudiaban el proceso de hegemonía, pero también ofrece otros fundamentos para integrar la dimensión histórica y anclar los procesos culturales en relaciones sociales y movimientos políticos. En particular, su reflexión sobre las heterogéneas y abigarradas "concepciones del mundo" que caracterizan a cualquier grupo humano permite repensar el eje cultural. La apropiación de Foucault (1976, 1996) y Derrida (1998) en el campo educativo ha sido otra fuente importante de nuevas herramientas conceptuales para el análisis etnográfico. Algunos investigadores han aprovechado otros trabajos de Bourdieu (1972, 1988 y 1991), particularmente los conceptos de "campo", "*habitus*" y "práctica", que permiten un mayor acercamiento a las tensiones históricas que la formulación original de la reproducción. Los desarrollos recientes de las teorías sobre globalización, sistema mundial y poscolonialismo permiten explorar dimensiones transnacionales de los procesos escolares (entre otros, Wallerstein, 1979; Mignolo, 1995; Dube, 1999; Chakrabarty, 2000).

Asumir perspectivas teóricas de mayor alcance tiene consecuencias fuertes sobre la manera de hacer etnografía en ámbitos escolares. El reto de hacer estudios etnográficos que articulen la escala local con procesos sociales y políticos, generados tanto en espacios nacionales como globales, requiere considerar por lo menos los siguientes ejes:

1) En lugar de suponer que se estudia la localidad en la que se realiza el estudio como "una totalidad", se abordaría el fenómeno o proceso particular en la localidad en relación a un contexto mayor que, en alguna medida, lo determina o condiciona. Esta forma de aproximarse a la realidad no requiere, como suele entenderse, que todo enfoque sea "macro", lo

cual invalidaría, en principio, cualquier estudio etnográfico. Lo importante es interpretar el fenómeno estudiado a partir de sus relaciones con el contexto social más amplio y no solo en función de las relaciones internas. Este es el sentido original de considerar la "totalidad social" en la tradición marxista (Lukács, 1969). Metodológicamente, esto implica complementar la información de campo con información referida a otros órdenes sociales (por ejemplo, a la estructura y la política educativa del país). Por otro lado, también implica buscar interpretaciones y explicaciones a partir tanto de elementos externos como internos a las situaciones particulares que se observan.

2) Desde esta perspectiva, siempre se tiene presente la dimensión histórica, no como el anexo obligatorio de monografías que luego tratan el presente como si fuera eterno, sino como parte ineludible de todo proceso actual. Se construye, así, un presente histórico en lugar de un presente sistémico, es decir, un presente en el que se reconocen las consecuencias y las contradicciones de múltiples procesos de construcción histórica, y no un presente que supone la coherencia de un sistema social o cultural acabado. Para lograrlo, es necesario integrar información histórica (documental y oral) al análisis etnográfico.

3) En el campo educativo, se debe trabajar sobre una definición de la educación formal que aborde, como problema central, sus vínculos tanto con el Estado como con la sociedad civil, tal como se expresan en la escala del estudio etnográfico. El recorte de la escuela no responde a su carácter de institución delimitada por un conjunto de normas. La escuela rebasa el espacio físico y temporal que se asigna a las actividades escolares formales; su espacio real permea otras instituciones y espacios sociales –el trabajo, la política local, la concepción del mundo de los habitantes, la economía doméstica, las prácticas culturales–. Esta visión apunta hacia nuevos sitios y acciones en los cuales buscar elementos y relaciones significativas para estudiar los procesos educativos. Además, implica evitar la dicotomía escuela-comunidad característica de otras

perspectivas etnográficas, y construir categorías que descubran tanto la interacción como la distancia entre las escuelas y sus entornos sociales. La acción escolar –ya casi universal– se entrelaza con otras acciones educativas generadas en espacios sociales diversos en cualquier localidad. No es posible apreciar las consecuencias de la progresiva escolarización si no se abordan los procesos paralelos y alternativos de transmisión y apropiación cultural.

4) Desde este punto de vista, los conocimientos, las ideologías y las acciones de los sujetos no tendrían necesariamente el grado de coherencia y eficacia que les atribuye frecuentemente la teoría cultural tradicional. Las concepciones del mundo y las prácticas son, por lo general, incoherentes y contradictorias; coexisten sentidos divergentes cuyas raíces se distinguen solo al estudiar su historia. Esta perspectiva permite cuestionar la concepción antropológica de categorías culturales limitada a una esfera simbólica. En su lugar, se podría trabajar con categorías sociales, utilizadas tanto para pensar como para ordenar la realidad, que estén vinculadas a determinados contextos históricos. Estas categorías pueden ser explícitas o implícitas y, por lo tanto, no siempre coinciden con las categorías formales que se encuentran en el discurso local y que a veces ocultan relaciones sociales. El sentido de las categorías sociales se puede establecer solamente al reconstruir los procesos y las relaciones que las sustentan en la práctica.

5) Los temas más significativos para la investigación etnográfica desde esta perspectiva son procesos sociales. Junto con la socialización, identificada en los estudios tradicionales, existen muchos otros procesos, como los de producción y reproducción, intercambio y negociación, generación y destrucción, resistencia y lucha. Aun cuando se den mediante mecanismos y formas culturales particulares, no se reducen a las formas de comunicación que fueron privilegiadas, bajo la influencia sociolingüística y el interaccionismo simbólico, en muchos estudios etnográficos. Al reconstruir procesos sociales, importa conocer su contenido histórico y social, más que su configuración formal o estructural.

Estas consideraciones sugieren otras maneras de hacer etnografía. Sin embargo, no prevén todos los problemas implicados al integrar la investigación etnográfica al desarrollo de una concepción alternativa acerca de las diversas realidades educativas latinoamericanas.

HACIA NUEVAS TEORÍAS

Para concluir, retomaremos la relación particular con la teoría que permite la etnografía. La elaboración teórica no es solo condición previa para la investigación etnográfica. Dadas sus características particulares, la etnografía es un enfoque óptimo para vincular la investigación empírica al desarrollo teórico. El proceso de conocer una localidad concreta nos obliga a elaborar conceptos y a precisar su relación con los fenómenos observables, lo cual a su vez favorece el avance teórico en el campo temático que se aborda.

Toda teoría muestra no solo rupturas, sino también continuidades con el sentido común y el conocimiento social. En la antropología ha sido particularmente importante la relación entre las categorías sociales expresadas en las localidades del trabajo de campo y el desarrollo teórico. Un ejemplo de esto es el pensamiento sobre el parentesco, que constituye un eje de la etnografía desde Morgan hasta Lévi-Strauss, y que abarca formulaciones teóricas tan divergentes como la cognoscitiva de Goodenough y la marxista de Godelier. La comparación entre los múltiples sistemas clasificatorios propios de las culturas estudiadas fue una condición necesaria para rebasar las categorías del investigador y desarrollar la riqueza teórica actual en el estudio del parentesco. Es decir, la ruptura con concepciones etnocéntricas anteriores se dio al contrastar esas concepciones con las categorías de los diferentes grupos estudiados.

El diálogo entre las categorías sociales y el desarrollo de categorías teóricas es una constante en la antropología. A veces, se emprende una investigación con preguntas precisas que provienen de, o bien polemizan con, la teoría existente. En otros casos, no se tiene una formulación teórica preexistente y el estudio se inicia con

preguntas que parten del conocimiento local y el sentido común propio del investigador. En ambos casos, el etnógrafo procede con algunas ideas previas al iniciar el trabajo de campo. Con este acervo en mente, selecciona lo significativo del contexto y lo entrelaza con la elaboración teórica que realiza al mismo tiempo. Al enfrentarse al aparente caos de la realidad, que suele provocar inmediatos juicios etnocéntricos, el investigador aprende a evitar la formulación abstracta demasiado temprana y suspender el juicio inmediato. Construye, así, el contenido de los conceptos iniciales, no lo presupone. Genera anticipaciones, realiza múltiples análisis, reinterpreta, formula nuevas concepciones y, sobre todo, redacta descripciones que le permiten examinar los presupuestos conceptuales que está utilizando, a veces sin tener conciencia de ello. En las descripciones, también procura integrar las categorías sociales que expresan las relaciones entre los sujetos y sus entornos. En este proceso, se abre la posibilidad de generar y de enriquecer la teoría.

Para repensar los conceptos abstractos (por ejemplo, el autoritarismo), es necesario atender al significado que tienen para las personas ciertos elementos del contexto o de la interacción (una reprimenda, una puerta cerrada, un silencio). Este significado se expresa en sus respuestas o acciones frente a esos elementos y no siempre coincide con aquello que el investigador presupone desde su sentido común. Cuestiones como las relaciones autoritarias se manifiestan por medio de muy distintas formas según el contexto; si no se integran los sentidos sociales al trabajo analítico, se corre el riesgo de perderlas de vista o de suponerlas donde no existen. Estos significados locales se pueden usar para distinguir nuevos tipos de relaciones autoritarias en otras situaciones o lugares. El trabajo continuo de vincular la observación y la concepción permite, así, llegar a una mayor elaboración teórica.

Las categorías sociales que ordenan significados, relaciones o prácticas se incorporan al proceso etnográfico no solo como parte del objeto de estudio, sino también como esquemas alternativos que confrontan, abren, matizan y contradicen los esquemas teóricos y el sentido común del investigador. La tarea etnográfica normalmente rebasa la descripción de las categorías locales y recurre a antecedentes teóricos que ayuden a explicar los procesos sociales. Sin

embargo, si el trabajo no atiende a las categorías sociales, se cierra una de las vías más ricas de construcción de nuevos conceptos teóricos y se corre el riesgo de reproducir el sentido común académico, en lugar de transformarlo.

La relación entre teoría y significados sociales es relevante en el sentido contrario, frente al desafío de integrar nuevamente el resultado de la investigación a la práctica social. Para esta tarea también es necesario crear una alternativa a la meta clásica de "describir las culturas" que caracteriza a tanta etnografía. ¿Cómo se transforman las prácticas culturales? Recordemos que el conocimiento solo existe en la práctica (Fabian, 2001) y no en los textos o las mentes individuales. ¿Cómo deviene la teoría, nuevamente, en referencia significativa, sentido común y categoría social que oriente nuevas relaciones entre personas? En tanto investigadores de procesos educativos, nos es ineludible el retorno a la práctica. La tradición etnográfica, informada teóricamente por una concepción alternativa de la sociedad y la educación, puede contribuir a realizarlo.

4. CÓMO OBSERVAR LA REPRODUCCIÓN*

En el desarrollo de la teoría social, son decisivos los momentos de su vinculación con la investigación empírica. Pueden ser momentos repartidos en diferentes puntos, anteriores o posteriores a la formalización de la teoría; momentos que pueden coincidir en un mismo investigador o bien ocurrir en individuos que tienen escaso conocimiento uno del otro. A la larga, en el enlace entre los trabajos teóricos y empíricos se da el largo proceso de precisión y elaboración de un concepto, y con ello se da la posibilidad de "pensar con el concepto y no sólo acerca de él" (Geertz, 1973a). Es decir, se da la posibilidad de empezar a utilizar el concepto para conocer procesos situados y fechados. No es excepción la noción de *la reproducción*, que ha sido privilegiada como *el* concepto explicativo de la educación formal.

Hemos argumentado que el proceso etnográfico propicia una elaboración progresiva de los conceptos que utiliza. Sin embargo,

* Una primera versión de algunas partes que integran este capítulo fue publicada en el año 1986 con el título "Cómo observar la reproducción", en *Revista Colombiana de Educación*, nº 17, págs. 109-125.

esto requiere precisar y desglosar cada concepto para vincularlo con la experiencia de campo y la información contextual e histórica. En este capítulo consideraremos cómo se puede utilizar y elaborar el concepto teórico de la reproducción en la antropología de la educación. Las preguntas que planteamos son pertinentes, a la vez, para otros procesos que interesan en el estudio de la educación.

El concepto de reproducción fue desarrollado particularmente en Francia a partir de 1968, por Althusser (1968), Baudelot y Establet (1975) y Bourdieu y Passeron (1977), y retomado por otros autores en el campo educativo en muchos países. La riqueza de la discusión teórica acerca de la reproducción ha tenido una relación contradictoria con la investigación empírica. Algunas de las investigaciones iniciales en contextos educativos tenían una perspectiva funcionalista que contradecía la concepción misma de reproducción que ofrecían. Se privilegió la formalización teórica sobre el análisis empírico y se generalizaron conclusiones sin considerar la diversidad de procesos históricos en juego en los diferentes países.

Algunos de estos autores reconocieron las implicaciones de estudios empíricos hechos por investigadores con posiciones explícitas y polémicas frente a la concepción dominante de la reproducción. Cierta investigación histórica y etnográfica, sobre todo, permitió no solo repensar este concepto clave, sino también desarrollar su opuesto, la contrarreproducción o la resistencia. Varios estudios (Sharp y Green, 1975; Willis, 1977; Anyon, 1980 y 1981; Connell y otros, 1982; Lahire, 1993, entre otros) ofrecieron nuevas concepciones para comprender el cruce entre las determinaciones estructurales, los procesos cotidianos y las prácticas de los sujetos. Esta contribución fue asumida por algunos autores. Por ejemplo, Michael Apple, en un comentario crítico a su propio libro, *Ideología y currículo*, reflexionó:

> Veía en las escuelas, y especialmente en el currículo oculto, una exitosa correspondencia con las necesidades ideológicas del capital: solo faltaba observar cómo se lograba esto en la realidad. Mis formulaciones de entonces carecían, ahora resulta obvio, del análisis de las contradicciones, los conflictos, las mediaciones y, sobre todo, las resisten-

cias, además de la reproducción. [...] Estos estudios etnográficos ayudan a mostrar con claridad que no existe ningún proceso mecánico por el cual presiones externas de la economía o del Estado inexorablemente moldeen las escuelas y los alumnos de acuerdo con los procesos de la legitimación y la acumulación del capital cultural y económico (1981a: 36).[1]

Aun así, ha sido escasa la investigación empírica frente al cúmulo de problemas y debates conceptuales en torno de la reproducción. La dificultad de realizar investigación pertinente para la discusión teórica fue acentuada por las tendencias prevalecientes en muchos ámbitos de la investigación educativa. Los estudios empíricos no lograban encontrar modos de elaborar y utilizar los conceptos teóricos que se exponían de manera formal en estudios realizados con técnicas tradicionales.

La teoría de la reproducción, en sus diversas formulaciones, ha hecho posible conocer y explicar ciertas relaciones clave del proceso educativo. Fue particularmente significativa para contrarrestar el mito liberal que suponía un funcionamiento equitativo de los sistemas educativos capaz de revertir los efectos de la desigualdad social de los educandos. Sin embargo, la reproducción académica de esta teoría, desligada de la investigación empírica sobre realidades sociales, también se ha convertido en obstáculo epistemológico. Es decir, a partir de la teoría existente, derivada de realidades sociales distintas de las latinoamericanas, se presupone la existencia de procesos y contenidos de reproducción en las escuelas, en lugar de utilizar y reelaborar la teoría para conocer cómo se dan esos procesos –o bien otros– en nuestros contextos históricos.

PREGUNTAS PARA ORIENTAR LA MIRADA

Las respuestas que intento dar a esta pregunta no constituyen una guía de observación de campo, sino una serie de reflexiones pa-

1. La traducción es de la autora.

ra orientar el trabajo que requiere la construcción de nexos entre la formulación teórica y la observación empírica. ¿Cómo observar la reproducción? Es decir, ¿qué elementos de esa realidad a la que tenemos un acceso mediado por diferentes prácticas concretas de construcción de datos (documentaciones diversas, entrevistas, registros) se vuelven inteligibles bajo la concepción de la reproducción? ¿Qué de lo que miramos es evidencia de la reproducción y qué no lo es? En otros términos, ¿cómo puede el concepto adquirir el poder analítico que permita observar un proceso ahí donde antes no se veía? ¿De qué forma puede el análisis obligar al investigador a elaborar y reformular la teoría de la reproducción o, incluso, a descartar su pertinencia según la realidad estudiada? Estas son cuestiones de fondo detrás del problema de cómo observar cualquier proceso social en un contexto dado.

Abordo este problema con la orientación de cuatro preguntas frecuentemente soslayadas en la discusión sobre la reproducción. Las preguntas son: primera, ¿qué se reproduce?, ¿cuál es el contenido de la reproducción?; segunda, ¿en qué nivel de abstracción se encuentra ese contenido?; tercera, ¿a qué escala ocurre el proceso de reproducción?, y finalmente, ¿desde dónde se genera la reproducción?

El contenido de la reproducción

¿Qué se reproduce? Las respuestas posibles a esta pregunta dan sentidos divergentes al proceso mismo. En el ámbito de la educación, la gama ha sido muy amplia. Los contenidos específicos propuestos incluyen desde relaciones sociales de producción hasta disposiciones subjetivas y concepciones del mundo.

Así lo expresó Willis:

> Uno de los problemas de la noción general de "Reproducción" es la manera en que se reducen a una [sola dimensión] varias cosas totalmente diferentes: desde la reproducción diaria de la fuerza de trabajo hasta la reproducción biológica, la producción de la diferenciación sexual y la reposición generacional de la fuerza de trabajo; a menudo,

incomprensiblemente, a través de la mediación de estas cosas, el concepto se extiende a la reproducción simple del capital o hasta la reproducción de las relaciones sociales como condiciones de la continuidad de la acumulación capitalista (1981: 48).

Los contenidos de la reproducción pueden corresponder a diferentes dominios o esferas, como lo económico, lo cultural o lo estatal (Giroux, 1985). Hubo distinciones fuertes entre las concepciones de Althusser, Bowles y Gintis, y Bourdieu, que remitían a diferentes contenidos. Diferenciar entre ideología dominante y relación hegemónica, o entre código y *habitus*, por ejemplo, puede ser básico a la hora de determinar qué se observa. La multiplicidad de contenidos posibles de la reproducción exige al investigador un primer trabajo conceptual. En un ensayo sugerente, Raymond Williams (1981:185) ofrece una reflexión sobre el significado de la reproducción como metáfora social. Contrasta dos sentidos: la reproducción mecánica mediante la imprenta, por ejemplo, produce ejemplares idénticos unos a otros; en cambio, la reproducción orgánica o genealógica produce individuos que mantienen cierta similitud de especie o de familia, aunque no sean idénticos. Lo importante es recordar que se trata de una metáfora que utilizamos para estudiar procesos sociales mucho más complejos que cualquiera de estos dos casos.

Estudiar la reproducción implica establecer la continuidad de ciertos contenidos sociales en el tiempo. ¿Qué se toma como nueva instancia de lo mismo para poder establecer esa continuidad? ¿Cómo se establece la identidad necesaria para suponer una continuidad de prácticas o significados? ¿Cuáles diferencias observables son significativas y cuáles no? Establecer la continuidad de un contenido resulta problemático, pues nos enfrentamos ya al comienzo a un panorama social heterogéneo. Como señala Williams, la reproducción social rara vez produce copias o réplicas, como sucede en los dominios técnicos en donde tiene origen el término, según uno de sus sentidos. Si nos alejamos apenas un poco de la reproducción física de ciertas cosas (libros, por ejemplo), entramos en el terreno de los usos sociales de esas cosas (como es el caso de dos de los libros más reproducidos históricamente, la *Biblia* y *El capital*). Los usos son tan variables que sugieren más bien discontinuidades pro-

fundas. El reto está en establecer criterios para determinar la continuidad, que tomen en cuenta la diversidad de usos y contextos.

En el dominio de lo educativo, ha sido usual observar y suponer idénticas ciertas prácticas pedagógicas que nos resultan tan familiares y reconocibles de una escuela a otra, o de un país a otro, que dan la impresión de continuidad de una cultura escolar casi invulnerable frente a las más diversas transformaciones sociales. Sin embargo, ¿en qué medida son idénticas esas prácticas? ¿No serán significativas, de hecho, algunas de las diferencias de contexto y de sentido que las marcan? Por ejemplo, algunos métodos de enseñanza inicial de la lectura tienen un sentido totalmente diferente en contextos donde la lengua escolar coincide con la que hablan los niños en casa y en contextos en que su lengua es distinta. O bien, el sesgo "nacionalista" de un currículo puede ser muy distinto según la historia política de países colonizadores y ex colonias.

Esto lleva a otras preguntas. ¿Se reproducen las formas de una práctica mientras cambian, a veces radicalmente, su significado, su contenido social, en nuevos contextos? Este hecho ha sido documentado por antropólogos, acostumbrados a preguntarse por los significados nuevos que adquieren las cosas "tomadas en préstamo" de una cultura a otra. Hay algunos ejemplos claros, como el sentido tan distinto que pueden tener formas de trabajo colectivo (el *tequio* o la *faena* comunitaria en México), cuando su organización responde a un trabajo comunal tradicional o cuando responde a una exigencia gubernamental en la construcción de obras públicas: se trata de la diferencia entre la cooperación y la explotación. La continuidad formal suele ser más fácil de rastrear en el mundo empírico, pero bien puede ocultar contenidos opuestos.

Lo contrario también es cierto. Se da la continuidad de un mismo contenido social, como las relaciones de género o clase, mientras cambian, históricamente, las formas que aseguran su reproducción. La distinción misma entre forma y contenido suele ser difícil de establecer en los hechos. Cambios aparentemente formales implican modificaciones sustanciales en el contenido social. Esto aparece, frecuentemente, en la observación de procesos educativos. No es lo mismo representar un concepto científico, por ejemplo, en forma esquemática, con términos científicos, que intentar transmi-

tirlo de manera experimental o con lenguaje cotidiano. La relación con el saber científico es distinta en cada caso. ¿Qué es lo mismo, entonces, y qué es diferente? Es necesario determinarlo para establecer y observar el contenido de la reproducción.

Otros problemas surgen al estudiar la reproducción. ¿Se trata de una continuidad de categorías que marcan distinciones perpetuadas mediante el proceso de reproducción? Desde luego, se puede dar una continuidad histórica de diversas categorías sociales. En este caso, tal vez el proceso de reproducción se acercaría al sentido original que tenía en la biología, para la cual, no habiendo réplica, la continuidad se establece, sin embargo, por cierta semejanza de especie que tolera la variación individual pero conserva las fronteras. Este puede ser el sentido asociado al ejemplo del "hijo del pelícano" utilizado por Bourdieu y Passeron (1977:6). Establecer la continuidad implicaría reconstruir genealogías más que determinar identidades. Un ejemplo en antropología es la propuesta de Barth (1976) de comprender cómo los grupos étnicos se perpetúan al mantener las fronteras, a pesar de los cambios culturales e individuales.

En lugar de centrarse en categorías o entidades, el contenido de la reproducción puede definirse más bien en términos de relaciones (sociales, de producción, de poder, etc.), como aquellas que le dan especificidad a la forma de explotación característica del capitalismo y cuya reproducción ha requerido la transformación de numerosas cosas, desde los medios tecnológicos hasta los marcos legales, que hacen posible su continuidad histórica. Si algo enseñó Marx fue, precisamente, desconfiar de la identidad de las cosas y buscar su contenido social, no en ellas mismas, sino en las relaciones sociales que las constituyen y en las que se insertan. En el caso paradigmático de la mercancía, estas relaciones son de producción, pero no lo son necesariamente en todos los casos. La continuidad de relaciones estructurales bajo realidades históricas cambiantes no es evidente. Aun más difícil, sin embargo, ha sido la contraparte: comprender cómo esas realidades cambiantes y contingentes, las alianzas por ejemplo, que tienden a asegurar la reproducción de las relaciones constantes, pueden ser tan significativas como las estructuras de mayor duración.

Volviendo al ámbito educativo, no siempre es fácil saber qué se reproduce. Ha sido usual señalar contenidos identificados en otros ámbitos sociales, por ejemplo, la reproducción de ciertas características de la fuerza de trabajo (Althusser, 1974). Pero, ¿son realmente tan similares los procesos de trabajo industrial y los procesos de trabajo escolar? ¿En qué medida, o bajo qué condiciones, se puede establecer una equivalencia entre ambos, aun reconociendo que ciertas teorías de organización (como el taylorismo) influyeron en ambos casos?

Más difícil, incluso, ha sido construir categorías para observar lo propio de la escuela, por ejemplo, los modos de apropiación del conocimiento y los valores implícitos en la interacción. No es fácil identificar contenidos ideológicos transmitidos mediante determinadas prácticas escolares y separarlos analíticamente de los conocimientos que pueden tener un valor general. Tampoco ha sido tarea sencilla distinguir, en los hechos, los sesgos culturales transmitidos en las aulas, en el esfuerzo para comprender o construir una educación en contextos de radical diferencia cultural (Paradise, 1991, 1994). A menudo, los contenidos de culturas tradicionalmente excluidas se incorporan a la enseñanza escolar bajo las reglas epistemológicas de la cultura escolar dominante, y su sentido se transforma en el proceso. Esta es una de las tantas distinciones necesarias para responder a preguntas acerca del contenido reproducido en las escuelas.

Finalmente, habría que plantear criterios políticos para distinguir aquellos contenidos que vale la pena tratar de rastrear y reconstruir. Dos viejas preguntas ayudan a orientar la mirada, no solo a lo que es posible observar, sino a lo que es importante estudiar: ¿Qué está en juego? ¿Qué importa y a quién? Las respuestas a estas preguntas se encuentran en las luchas sociales que determinan destinos alternativos en el orden social.

Niveles de abstracción

Otra pregunta es: ¿En qué nivel de abstracción se define el contenido del proceso de reproducción? Los niveles de abstracción

tienen consecuencias importantes para la concepción del proceso, así como para construir los datos observables en el mundo empírico. Las relaciones sociales no se observan directamente, pues no tienen una equivalencia clara con las interacciones sociales que se pueden registrar en determinada situación.[2] En el proceso de construir nexos conceptuales entre ambos actúa un gran número de inferencias e interpretaciones, presentes en el modo de registrar un diálogo o de clasificar sus segmentos y significados. La construcción teórica de determinada relación social, a su vez, permite observar y hacer inteligibles ciertos aspectos de la interacción social o de otra información registrada y dejar fuera otros. En este proceso es posible trabajar en muy diferentes niveles de abstracción, con categorías distantes o cercanas a aquellas que operan socialmente en la situación que se estudia. Para que tenga valor analítico, un concepto requiere una delimitación que permita marcar distinciones en las realidades observables. Esto implica aproximarlo a las distinciones que son significativas en la situación que se estudia.

Muchos contenidos significativos de la reproducción se han definido en un nivel tan abstracto que se suelen obviar las variaciones formales o coyunturales observables en los procesos educativos. La tendencia ha sido considerar manifestaciones concretas muy diversas como idénticas, haciendo abstracción de los contextos y significados particulares de esas manifestaciones. Retomando un ejemplo anterior, a partir de la teoría existente se "observa" la semejanza entre las pautas del trabajo escolar –fragmentadas, inconexas y vaciadas de contenido– y los procesos de enajenación en el trabajo industrial. Al efectuar esta comparación, sin embargo, se pierde lo específico de la organización de la escuela y de la fábrica, como contextos en que se construyen relaciones diferentes. Las condicio-

2. Por ejemplo, la relación de explotación no se puede inferir del trato de patrón a obreros, observable en su "interacción" directa con ellos. Su realidad objetiva se construye de otras evidencias, como el valor producido y el salario. Está implícita en esta discusión una crítica al interaccionismo simbólico que supone que la realidad social se construye en la interacción "cara a cara", como afirman Berger y Luckmann (1966), entre otros.

nes y relaciones que organizan el trabajo escolar pueden responder a lógicas distintas a las de una fábrica (Apple, 1981b).

Si bien la abstracción es necesaria para establecer cierta continuidad, ¿en qué punto se emprende el camino inverso? En ciertos análisis, parece que *todo* elemento observable se lee como manifestación de la reproducción. Por ejemplo, *todo* discurso escolar aparece como instancia de "ideología dominante" y sus variaciones internas se consideran insignificantes. Se llega a un extremo en que es difícil encontrar prácticas escolares que no reproduzcan las relaciones dominantes. Bourdieu y Passeron (1977:108) sugieren explícitamente esta posición, por ejemplo, al plantear que ninguna alternativa o innovación pedagógica escapa a la lógica de la reproducción en el aparato escolar y que todas constituyen variaciones que la hacen más eficaz. El peligro de la abstracción es el ocultamiento de variaciones significativas como instancias de contradicción o de resistencia frente al proceso de reproducción dominante. Por otra parte, suelen considerarse equivalentes situaciones históricas en las que se juegan contenidos sociales muy distintos.

En la investigación etnográfica sobre el proceso de reproducción, es posible contrarrestar esta tendencia de subordinar toda variación histórica, coyuntural y contextual a relaciones constantes, abstractas, formales. En esa tendencia las escuelas aparecen invulnerables ante la variación histórica y, por lo tanto, imposibles de transformar. La reproducción de relaciones cotidianas, de significados particulares y de contenidos correspondientes a escalas temporales menores, puede ser igualmente significativa para la comprensión de movimientos sociales y políticos que inciden en las realidades escolares. Por ello, es crucial historizar el proceso de reproducción, abordar con otros conceptos las tensiones y los nuevos equilibrios que intervienen en los campos de la educación. El concepto de *figuración* (o *configuración*) de Norbert Elias ([1969] 1982:20-26) provee una perspectiva seminal para esta tarea y, de hecho, fue un antecedente para la elaboración que hizo Bourdieu (1972) sobre la tensión que se genera en los campos.

Escalas de la reproducción

Como tercer punto, resulta útil distinguir a qué escala sucede el proceso de reproducción. Frecuentemente, este problema se empalma con el nivel de abstracción, pero es una cuestión distinta, pues no necesariamente los conceptos más abstractos corresponden a la escala mayor.

Recordar la dimensión temporal permite comprender que los contenidos que se reproducen pueden corresponder a muy diferentes escalas de tiempo. Una perspectiva histórica contrarresta la tendencia de muchos estudios en los cuales la reproducción aparece como la perpetuación de estructuras sociales invariables. La continuidad social es siempre relativa (Heller, 1977), delimitada por el período de tiempo correspondiente al origen y desenvolvimiento de determinados contenidos o relaciones sociales. Vygotsky intentó articular muy diversas escalas temporales en su perspectiva sobre la historia del desarrollo cultural tanto de la sociedad como del individuo (Scribner, 1985). La escala pertinente puede ser de miles o cientos de miles de años, remitiendo a formas sociales que aparecieron a lo largo de la evolución humana y que aún se producen en la actualidad. Así, pertenecen de hecho al género humano algunos contenidos identificables en cualquier proceso educativo, como podrían ser ciertas estructuras cognitivas y lingüísticas. Su reproducción es un proceso universal. En el polo opuesto se encuentra la escala coyuntural, cuyos contenidos se reproducen en la medida de su vigencia política y pueden desaparecer o sustituirse tan repentinamente como emergen en el horizonte público. Surgen elementos casi accidentales, efectos de acontecimientos excepcionales y de estrategias recientes. Las formas cambiantes del discurso político proporcionan numerosos ejemplos de reproducción a esta escala.

El análisis intenta distinguir algunas de las escalas temporales a las que pertenecen los múltiples elementos que coexisten en el orden social actual. Gramsci recuerda este ordenamiento histórico:

> Cuando la concepción del mundo no es crítica ni coherente, se pertenece simultáneamente a una multiplicidad de hombres masa, la propia personalidad se forma de manera caprichosa: hay en ella elementos del

hombre de las cavernas y principios de la ciencia más moderna y avanzada; prejuicios de las etapas históricas pasadas, groseramente localistas e intuiciones de una filosofía del porvenir. (1975b:12)

Al estudiar determinada configuración educativa, surgen diversas preguntas. ¿A qué escalas corresponde la reproducción de los diversos contenidos? ¿Cuáles contenidos se articulan desde la hegemonía estatal en determinada época y cuáles la rebasan? ¿Qué prácticas corresponden a la forma en que se ha organizado la escuela durante los últimos dos siglos y cuáles anteceden ese marco temporal? ¿Qué contenidos tienen un valor general y cuáles son propios de una clase social? ¿Cuáles son de larga duración? ¿Cuáles son contenidos políticos, puestos en juego en función del mantenimiento o la transformación de relaciones de poder? Este tipo de precisiones son esenciales para la valoración de las experiencias escolares, así como para la construcción de alternativas.

La dimensión espacial se refiere a unidades de análisis de diferente extensión y delimitación. Generalmente planteada en términos de lo "macro" y lo "micro", esta dimensión puede aprehender la complejidad social solo cuando se abandona aquella dicotomía y se trabaja con una serie de unidades graduadas e interrelacionadas. Diversas integraciones sociales –como familia, comunidad, organización, clase, región, nación– constituyen unidades espaciales a las que se puede referir el proceso de reproducción (Heller, 1977:27-35).

La reproducción del sujeto particular puede delimitar la escala espacial mínima, la del ámbito cotidiano; sin embargo, este ámbito no se puede comprender aisladamente, fuera de la red que la vincula con otras dimensiones sociales. La reproducción del individuo es siempre un hecho social. Heller lo resumió así: "La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social" (1977:19). Tiene consecuencias significativas dentro de los procesos de reproducción referidos a varias escalas.

La distinción de escala obliga a respetar el ordenamiento propio de cada unidad social. Impone límites a la posibilidad de deducir

características propias de una escala a partir de aquellas que se observan en otra. Esta tendencia es particularmente evidente en estudios sobre las escuelas. Las formas y los contenidos de la reproducción a diferentes escalas varían de manera significativa. Por ejemplo, no es posible negar el efecto de reproducción de la estructura de clase a escala del sistema escolar en su conjunto, con el argumento de que existen numerosos casos de "movilidad social" relacionados con la escolaridad, a escala individual. Las relaciones entre diferentes escalas son complejas y difíciles de establecer (Revel, 1996; Nespor, 1994), pero es necesario resolver estos problemas para comprender tanto la especificidad de la escuela, su lógica propia, como la trama de relaciones cambiantes que la vinculan con la historia de la sociedad.

Autonomía y determinación

En cuarto lugar hay dos pregunta centrales: ¿Desde dónde se genera la reproducción? ¿Cuáles son sus determinaciones, en cualquiera de los múltiples sentidos que puede tener esta palabra? En la teoría de la reproducción, la cuestión más discutida ha sido la "autonomía relativa" de la institución educativa, frente a factores estructurales externos. Desde algunas posiciones, las relaciones sociales de producción aparecen como la causa de todo el proceso de reproducción. En ciertas perspectivas, un discurso social unívoco parece generar un mismo contenido ideológico bajo múltiples manifestaciones concretas y variables. Otras posiciones han buscado determinaciones propias de cada instancia social.

La noción de "autonomía relativa" supone el recorte de una esfera o unidad analítica, como la escuela, dentro de la cual se da un nivel de determinación independiente de la estructura económica o social. Se postula la continuidad de ciertas relaciones y prácticas características de la escuela, más allá de cualquier transformación del entorno social o político. En la teoría de Bourdieu y Passeron (1977), justamente, esa autonomía asegura la función reproductora de la escuela. La idea de autonomía, para estos autores, apunta así a los aspectos más conservadores de la escuela

(1977:102).[3] Desde esta perspectiva, incluso dentro de la autonomía relativa de la escuela, la determinación suele adoptar los mismos mecanismos que caracterizan a cierto estructuralismo. Se presupone una estructura profunda, constante, esencial, propia de la escuela, como origen o causa de toda manifestación observable allí. Otros autores han llamado a esto la "gramática escolar" (Tyack y Cuban, 1996) o "forma escolar" (Vincent, Lahire y Thin, 1994).

Hace ya tiempo que esta perspectiva fue cuestionada desde posiciones que retoman lo que se ha denominado la agencia humana (*human agency*). El mismo Bourdieu (1972, 1991) contribuyó a ello, al desarrollar los conceptos del "sentido práctico" y "acción estratégica" como manera de establecer una relación entre estructura y coyuntura. Estos conceptos dan sentido a la autonomía:

> La práctica es a la vez necesaria y relativamente autónoma en relación a la situación considerada en su inmediatez, porque ella es el producto de la relación dialéctica entre una situación y un *habitus*, entendido como un sistema de disposiciones duraderas y transferibles que, integrando todas las experiencias pasadas, funcionan en cada momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones, y hacen posible la realización de tareas infinitamente diferenciadas (Bourdieu, 1972:261).

A partir de otras concepciones, particularmente de los historiadores Williams (1981) y Thompson (1966), fue posible plantear la reproducción en términos más dinámicos, vinculados a luchas sociales reales. Williams (1981:191-192) definió la autonomía en términos de la distancia entre las prácticas culturales y la reproducción de relaciones sociales dominantes, distancia que puede tener diferentes significados. Esta opción permitió distinguir movimientos contradictorios que coexisten dentro de una misma formación social. Bajo esta mirada, los contenidos de la reproducción conservan su heterogeneidad, corresponden a diferentes escalas temporales o espaciales y a condiciones históricas particulares, y entran en juego en la formación social con sentidos políticos variables. Su continui-

3. Algunos la adoptaron con el sentido contrario, en la búsqueda de un "margen" institucional para la transformación escolar, previa a la transformación social.

dad histórica se debe a acciones o mecanismos provenientes tanto de grupos asociados con el poder dominante como de otros sujetos colectivos involucrados. La reproducción de diversos contenidos o relaciones se produce, así, por las luchas sociales y no ocurre como efecto de alguna estructura social inmanente.

Estas ideas fueron retomadas en la investigación educativa por varios etnógrafos. El punto de partida fue el estudio ya clásico de Willis (1977), quien se centró en la producción cultural subordinada entre grupos de jóvenes de clase obrera y analizó, posteriormente, sus efectos en la reproducción de las relaciones dominantes de clase. Connell, en un análisis de la reproducción de diferenciación de clase y de género en la escuela, concluye:

> La reproducción de relaciones de clase y posiciones de clase no es resultado automático del funcionamiento del sistema. No es un *proceso*, es más bien un logro –de hecho un logro político–. Las prácticas por medio de las cuales se intenta realizar pueden malograrse, y frecuentemente fracasan (movilidad social descendiente, crisis en las relaciones de clase, etc.); su éxito requiere energía y organización [...]. La capacidad de cambiar es decisiva para ese logro [...]. Podemos reconocer la fuerza de la determinación estructural sin presuponer un ciclo sin fin de reproducción. Esto no implica que la contradicción estructural produce mecánicamente el cambio. Lo que hace es abrir el espacio en que pueden desarrollarse nuevas prácticas [...] que a su vez reconstituyen estructuras en nuevas formas (Connell y otros, 1981: 102-117).

Fuera del ámbito escolar son muchos los ejemplos. La reproducción de formas de organización y resistencia que anteceden a la estructura social dominante ha contribuido a la formación de la clase obrera en ciertos contextos históricos (Thompson, 1966). Al contrario, desde los grupos dominantes se aprovechan y reproducen relaciones de regímenes anteriores, que resultan útiles para la explotación actual de ciertos sectores. La continuidad de algunas formas de trabajo de los grupos indígenas ha planteado siempre ese problema. ¿En qué medida se debe su reproducción a procesos de identidad y resistencia cultural y, por el contrario, en qué medida la expansión del capitalismo ha perpetuado y aprovechado formas de producción precapitalista (como la recolección de ciertos recursos

naturales), bajo una nueva articulación? Este tipo de preguntas siempre requiere respuestas históricas.

Comprender el origen y la continuidad histórica de ciertas prácticas escolares adquiere especial relevancia para pensar su transformación. Múltiples contenidos y relaciones pueden tener una continuidad relativa en el análisis etnográfico e histórico de las configuraciones escolares. ¿Cómo distinguir entre aquellos contenidos que se deben a mecanismos de mediación y de coerción efectivos, ejercidos desde el poder y otros, cuya reproducción se debe a las apropiaciones colectivas, logradas cotidianamente, por otros grupos involucrados en la construcción social de las escuelas? Si consideramos al mundo escolar en su conjunto como un complejo campo en el que confluyen diferentes sujetos sociales, con intereses, recursos y saberes distintos, los desenlaces de la negociación continua no siempre son previsibles. En determinados momentos, en particular después del embate de las políticas neoliberales, la reproducción de ciertos espacios, prácticas y saberes escolares se vuelve bandera de lucha de los sectores que se encuentran sistemáticamente excluidos de la educación.

En alguna zona intermedia entre el determinismo estructural –que deja pocas opciones para la práctica política– y el voluntarismo subjetivo –que pretende poder escapar de cualquier determinación ajena–, se encuentran las posibilidades concretas de conocer, distinguir y organizar los contenidos y las relaciones para transformar el orden social. Esta búsqueda es válida también para la tarea pendiente de transformación de las escuelas.

LA REPRODUCCIÓN ENTRE OTROS PROCESOS

Finalmente, ¿cuáles son los límites del concepto de reproducción para dar cuenta de lo que ocurre en los ámbitos educativos? Williams (1981:201-205), entre otros, marca algunas precisiones importantes en la idea de reproducción. La continuidad histórica, afirma, nunca es total, siempre se forman "tradiciones selectivas". La selección misma es necesaria para garantizar la continuidad y poder conservar formas anteriores bajo nuevas condiciones socia-

les. Por esto, explica Williams, existe una relación entre producción y reproducción: la primera es posible porque existe un orden o una forma reproducible, y la reproducción, por su parte, genera cierta innovación. La continuidad histórica requiere, así, tanto de ordenamientos relativamente estables como de cambios profundos. Las configuraciones sociales y culturales tienen que ser continuamente reconstruidas. Finalmente, Williams distingue los *contenidos dominantes* en determinado momento histórico, de los elementos "*residuales*" (*reproducidos más allá de su período* de dominación) y de los elementos "emergentes". Parte de lo "emergente" contribuye a la reproducción de relaciones dominantes, pero hay formas emergentes que tienden a resistir o a reemplazar los contenidos culturales dominantes. El problema es cómo distinguir unos de otros.

El hecho de que la reproducción se haya convertido en un concepto explicativo privilegiado en la investigación educativa ha tenido serias consecuencias. La tendencia adicional de vincular el proceso de reproducción siempre a las clases dominantes y al Estado ha ocultado la reproducción subalterna, es decir, la continuidad persistente de formas culturales o sociales alternativas, incluso frente a la imposición de nuevas relaciones sociales mediante la escolarización. Estas formas de resistencia contrarrestan, en cierta medida, los procesos contradictorios o destructivos que provienen del Estado mismo.

Por varias razones, parece ser insuficiente incluso la dicotomía de reproducción/resistencia. Giroux (1985) mismo advierte contra la tendencia de entender como resistencia toda práctica que se opone a los contenidos de la reproducción dominante. Resulta más interesante estudiar la dinámica educativa en términos de un encuentro entre varios procesos que interactúan en la formación y la transformación de relaciones sociales. En este sentido, se puede considerar a la reproducción como uno de varios procesos que constituyen históricamente las realidades educativas, junto con el control y la apropiación de espacios institucionales, la generación, conservación o destrucción de conocimientos, la socialización o individuación de la vida social (Rockwell y Ezpeleta, 1985).

La coexistencia de múltiples procesos parece explicar algunas de las distancias que existen entre la realidad social y educativa latinoamericana y las de los países desarrollados. En nuestros países,

se han destruido instituciones y contenidos educativos, así como tradiciones pedagógicas y culturales, que fueron producto de luchas sociales pasadas. La garantía misma de una escolaridad básica universal y gratuita requiere la reproducción de estructuras y mecanismos de financiamiento que en la actualidad tienden a reducirse. La privatización y la fragmentación de los servicios educativos son procesos regresivos, frente a los cuales la oposición democrática puede defender, paradójicamente, la reproducción de instituciones y prácticas (como la gratuidad, el laicismo, el acceso universal, al igual que textos que mantengan viva la memoria histórica y ofrezcan la experiencia del conocimiento científico) propios de la educación pública del pasado.

Para la investigación empírica, esta discusión muestra la dificultad no solo de observar y de distinguir contenidos, niveles, escalas y determinaciones de la reproducción, sino también de delimitar la utilidad del concepto para conocer realidades educativas históricas y buscar conceptos que lo complementen. La teoría de la reproducción ha hecho posible un avance relativo en la investigación educativa, pero también es esencial empezar a comprender otros procesos sociales –negociación, control, apropiación, socialización, destrucción y resistencia– que entretejen la educación y el movimiento social.

5. EL DIÁLOGO ENTRE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA*

La antropología y la historia tienen trayectorias convergentes. Durantes varias décadas, investigadores de ambas disciplinas han intentado conjugar sus fuerzas complementarias.[1] Los acercamientos han sido significativos, a pesar de que muchas prácticas institucionales siguen separando a uno y otro gremio. En algunos países, la convivencia institucional de ambas disciplinas y la fuerza de la presencia indígena en la formación histórica obligaron a una colaboración temprana, y actualmente muchos antropólogos y etnólogos

* Una primera versión de algunas partes que integran este capítulo fue publicada en el año 1996 con el título "Historia y antropología. ¿Es posible un acercamiento metodológico?", ponencia presentada en el VI Encuentro Nacional de Historia de la Educación en México, Guadalajara.

1. De la antropología, la lista incluye a investigadores como Bonfil, Evans Pritchard, Fabian, Friedrich, Roseberry, Sahlins, Sider, Wolf, entre otros. En el campo de la historia, Braudel, Burke, Darnton, Davis, de Certeau, Ginzburg, Leroy Ladurie, Levi, Lüdkte, Mignolo y Sewell, entre otros, han abordado la dimensión cultural o antropológica.

realizan estudios sobre épocas pasadas. Ubicada en medio de ambas tradiciones, la etnohistoria ha desarrollado sus propias maneras de integrar la dimensión temporal al trabajo antropológico. Los historiadores, a su vez, buscan orientación en los textos teóricos de la antropología, para potenciar una nueva lectura de los documentos de archivo y una interpretación de otras fuentes que den cuenta de la dimensión cultural.

No obstante, si comparamos las formas de trabajar del historiador y del etnógrafo, encontramos serias diferencias. La antropología social nació con una fuerte ruptura epistémica con el estudio de la evolución temporal de los fenómenos sociales. Los fundadores descartaron la documentación existente sobre los pueblos indios, como los informes elaborados por burócratas y misioneros, e insistieron en la obligada estancia prolongada en el campo para la obtención de descripciones y apreciaciones válidas. El etnógrafo tenía, así, la excepcional oportunidad y responsabilidad, como afirmaba Malinowski (1972), de ser "cronista" de los procesos que estudiaba. Esta ventaja se tradujo en una necesaria reducción de la escala temporal y espacial. En efecto, el etnógrafo sólo puede documentar lo que observa y escucha durante su permanencia en el campo. Las descripciones que elabora se limitan a lo que transcurre durante su estancia allí o, a lo sumo, a lo que le cuentan o muestran del pasado en ese contexto. Desde la antropología, se considera que nada puede sustituir la experiencia personal del investigador en el campo. El etnógrafo tiene la ventaja de construir una documentación propia, pero la manera de trabajar sobre esos documentos en la etapa de análisis lo acerca al oficio del historiador.

El historiador, en cambio, desconfía de las fuentes documentales únicas, como el texto de un cronista, y finca su reconstrucción de los hechos en la comparación cuidadosa de múltiples fuentes documentales distintas. El carácter mismo de su información amplía su mirada más allá de la circunscripción espaciotemporal de un estudio etnográfico. Aun así, las limitaciones en la documentación existente son considerables (Guha, 1999). Lo cotidiano suele ser lo menos documentado en los procesos sociales de escrituración del acontecer histórico (de Certeau, 1996). Sin embargo, existen novedosos campos de la historiografía –la historia social, la historia oral,

los estudios subalternos, la historia de las mentalidades y la historia cultural, entre otras– que se acercan a maneras de investigar de los antropólogos. Los historiadores también examinan los registros etnográficos hechos por antropólogos en distintas épocas, atendiendo a las continuidades históricas. A partir de estas formas de entender el trabajo historiográfico, ha sido posible avanzar en el acercamiento entre las disciplinas.

Las herramientas metodológicas y conceptuales de la historia han dado una mayor dimensión temporal y comparativa al estudio de los procesos sociales actuales. No obstante, para el etnógrafo, hacerse historiador plantea ya desde el comienzo cierta decepción ante los miles de documentos producidos por prácticas de escrituración y de conservación sesgadas por la burocracia, el periodismo y la política. Difícilmente encontrará en ellos las sutilezas cotidianas que suelen ser la materia prima de la antropología. Para llegar a estos niveles, tanto la antropología como la historia se han provisto de una amplia gama de fuentes –los diarios, las cartas, las actas de procesos judiciales, las autobiografías, las obras artísticas y el registro fotográfico– que dan idea de la vida cotidiana en épocas pasadas. Cierta historiografía ha desarrollado formas de aproximarse a estos documentos buscando evidencia de procesos y prácticas culturales, de manera novedosa y cuidadosa (Darnton, 1984; Davis, 1975; Ginzburg, 1980). Por otra parte, los antropólogos han empezado a examinar materiales rutinarios de los archivos, buscando detalles e indicios que normalmente no notan los historiadores y que cobran sentido a la luz de los estudios sobre las culturas actuales.

Claude Lévi-Strauss, como muchos de ambas disciplinas, ha contribuido al largo debate. Hace años planteó que la diferencia entre la historia y la antropología no radicaba en el objeto, el propósito ni el método. Más bien, argumentó, la historia atiende a las "altas expresiones conscientes" de los fenómenos sociales; la etnología, en cambio, pretende "la eliminación de todo lo que se debe al acontecimiento y a la reflexión", para buscar "una arquitectura lógica a los desarrollos históricos". Al mismo tiempo, Lévi-Strauss notó que ambos caminos son indisociables: "Nada puede una sin la otra [...].Todo buen libro de historia está así impregnado también de

etnología" (1977:24, 26). Aun así, la búsqueda de una convergencia real entre historia y etnografía no siempre se ha dado sin contradicciones.

BÚSQUEDAS OPUESTAS

Dadas sus trayectorias, la antropología y la historia parecían caminar en direcciones opuestas. La antropología social tendía a ser ahistórica desde un principio. Buscaba estructuras universales y cuestionaba el esquema evolucionista decimonónico, afirmando que no era posible determinar cuál de dos estructuras culturales actuales era la más "primitiva". La historia, por su parte, tendía a ser "acultural", antes de que la revista de los *Annales* propusiera percibir, bajo el devenir y los acontecimientos políticos, las estructuras permanentes, la cotidianidad y las mentalidades. No obstante, ambas disciplinas compartían numerosos vínculos teóricos y temáticos, e incluso metodológicos, lo cual ha hecho inevitable el acercamiento. Así, la búsqueda de los nexos entre la historia y la etnografía se ha enriquecido en años recientes.

A pesar de ello, al leer textos de diversos autores que han hecho explícita esta convergencia, nos encontramos con un fenómeno curioso: los caminos que parecían acercar unos a otros desembocaron en posiciones opuestas. Cada disciplina ha buscado en la otra lo que no encontraba en su propia historia. Siguiendo la tradición de los *Annales*, muchos historiadores han mirado hacia la etnografía en busca de estructuras subyacentes para contrarrestar su tendencia hacia lo *événementielle* (el acontecer). Historiadores como Braudel (1966, 1986), Le Roy Ladurie (1979) y Le Goff (1996) buscaron en lo cotidiano y en la vida material aquello que perdura, un sustrato casi inmutable, de larga duración, bajo el acontecer histórico. Esta noción de cultura es cercana a la concepción que expresó Lévi-Strauss. Hay ejemplos evidentes de tal continuidad: en México se han estudiado circuitos de mercados entre pueblos que han funcionado casi de la misma manera desde antes de la conquista, así como rituales que amalgaman sentidos prehispánicos con formas españolas.

Los antropólogos, en cambio, tienden a buscar en la historia herramientas para recuperar el acontecer y el cambio. Durante las últimas décadas han modificado el concepto estático y sistémico de cultura que dominaba la disciplina para descubrir cómo las configuraciones culturales aparentemente inmutables han sido producidas, reproducidas y transformadas bajo condiciones históricas particulares, por actos históricos fechables. Buscan devolverles la historia a los "pueblos sin historia" (Wolf, 1987). Lo paradójico es que justo cuando los antropólogos reelaboran su concepto básico, el de cultura, en términos más dinámicos e históricos, los historiadores buscan integrar a su disciplina un concepto de cultura que enfatiza estructuras continuas y duraderas. En esta mirada de una disciplina hacia la otra, la antropología procura distinguir discontinuidades históricas, mientras que la historia espera encontrar estructuras que expliquen continuidades fundamentales. Mientras la historia camina hacia un concepto que los antropólogos ya desecharon, los antropólogos buscan conceptos, como el acontecer, que algunos historiadores han cuestionado. Esto explica una de las tensiones en el diálogo entre antropólogos e historiadores.

Este contraste se puede observar en dos libros sobre México: *Los Príncipes de Naranja*, de Paul Friedrich (1986), y *Ambivalent Conquests*, de Inga Clendinnen (1987). Ambos autores hacen uso explícito de enfoques y métodos tanto historiográficos como etnográficos. En el caso de Friedrich, el análisis documental y las entrevistas con protagonistas del pueblo michoacano muestran los profundos cambios que se generaron en la cultura indígena de la región a partir de la construcción del estado posrevolucionario. En cambio Clendinnen, al buscar la perspectiva maya sobre la conquista española de la península de Yucatán, apoyó su lectura de los documentos antiguos en descripciones etnográficas recientes de la región maya. Ambos autores lograron interpretaciones novedosas y sugerentes de los períodos analizados. Uno agrega el movimiento histórico al estudio antropológico; la otra agrega una dimensión antropológica casi atemporal al estudio de un período histórico. No obstante, sus miradas tienen consecuencias distintas para representar la cultura indígena, ya que el antropólogo encontró cambios profundos, mientras que la historiadora esperaba mostrar, no sin

admitir "los riesgos de remar río arriba", una continuidad cultural de cinco siglos.

Una discusión de fondo, entonces, para entablar una relación entre la antropología y la historia, parece darse en torno del concepto de *cultura*. Tanto dentro de la antropología como en el campo de los historiadores, los últimos treinta años han visto debates intensos. Muchos de ellos partieron de la posición inicial de Geertz, quien entró en polémica con todas las definiciones anteriores del concepto de cultura y propuso delimitarlo a una noción interpretativa, heredera de Weber y Ricoeur. Su texto *La interpretación de la cultura* (1973a) fue de los que mayor influencia tuvo sobre la historiografía (Darnton, 1984; Levi, 1992; Sewell, 2005). No obstante, el debate continuó desde muchas perspectivas y las posiciones actuales cuestionan, justamente, el carácter ahistórico y poco dinámico del concepto que Geertz había propuesto. Varios autores han criticado el concepto de cultura considerado como sistema simbólico estático. Muchos han retomado la cultura material, incluyendo la materialidad de lo simbólico, que es uno de los recursos más importantes para la historia. Otros han cuestionando los cotos culturales aislados, analizando las fronteras entre culturas, las intersecciones, el sincretismo y los flujos globales, entre otras facetas de las culturas realmente vividas en una época dada.[2] Finalmente, se ha llegado a una concepción de cultura *historizada*, en la cual ninguna cultura puede considerarse "pura" y, por lo tanto, incluso nociones como la *hibridación*, que presuponen dos culturas separadas anteriores que se "mezclan", dejan de tener sentido, pues se considera que toda cultura es "híbrida" de origen (Ohnuki-Tierney, 2001).

A partir de estas reflexiones, ha crecido la corriente de la antropología histórica, un esfuerzo complementario al de los historiadores que buscaban documentar las continuidades culturales en diversas regiones. Los antropólogos tienden más bien a encontrar

2. Para conocer otras definiciones de cultura, y debates con Geertz, son útiles las siguientes obras: Williams (1981), Rosaldo (1989), Roseberry (1989), Bonfil (1991), Reynoso (1991), Hannerz (1992), Ohnuki-Tierney (2001), Ortner (1984, 1997), Abu-Lughod, (1997), de Certeau (1999), Sewell (2005), entre otros.

evidencia de los orígenes y las transformaciones de configuraciones culturales actuales con lecturas novedosas de la documentación de archivo, así como con diversas fuentes orales y gráficas. Entre los autores que han contribuido a este esfuerzo están: Sahlins (1985), Sider (1986), Ohnuki-Tierney (1990), Comaroff y Comaroff (1992), Trouillot (1995), Dube (2001), Chakrabarty (2000), Fabian (2001), Asad (2003). La lectura de sus obras, si bien nos lleva a campos muy diversos, resulta ser sugerente para encontrar nuevas maneras de estudiar la dinámica educativa.

La discusión acerca de las continuidades y discontinuidades está presente en muchos campos de investigación, incluyendo el que nos interesa, la cultura escolar. Algunos historiadores tienden a proponer que las culturas escolares han sido resistentes a las reformas generadas desde esa esfera privilegiada del acontecer, lo político, por lo menos durante los últimos dos siglos (Tyack y Cuban, 1996; Chervel, 1998; Viñao Frago, 2002). Los antropólogos que se acercan a la historia, en cambio, buscan hacer más dinámico el análisis de las culturas, incluyendo las escolares, juveniles y magisteriales (Levinson, Foley y Holland, 1996; Reed-Danahay, 1996; Boyarin, 1993; Holland y Lave, 2000). La intención es enfatizar el carácter heterogéneo, cambiante y construido de las relaciones y prácticas cotidianas y de las múltiples culturas escolares en el mundo educativo.

ACERCAMIENTOS POSIBLES

En el campo educativo, aún son escasos los estudios histórico-antropológicos.[3] Esta ausencia ha sido un obstáculo real a nuestra comprensión de la educación tanto del pasado como del presente. Muchos estudios cualitativos sobre la interacción en el aula, por ejemplo, omiten la ubicación histórica de la escuela y su contexto inmediato. Por otra parte, pocas historias de la educación se aproxi-

3. En América Latina, los trabajos de Alicia Civera, Elisa Cragnolino, Graciela Batallán, María Bertely, María Rosa Neufeld, Oresta López, Josefina Granja, Diana Vidal, Virginia Zavala, entre otros, han aprovechado herramientas de ambas disciplinas.

man a la práctica cotidiana en las aulas del pasado.[4] Sin duda comprenderíamos mejor la transformación educativa si lográramos una mayor profundidad histórica a nuestros estudios de las escuelas actuales y, por otra parte, una mayor sensibilidad etnográfica en el estudio del pasado.

Los problemas del acercamiento entre la etnografía y la historiografía se pueden ilustrar con algunos comentarios acerca de mi propio trabajo sobre la transformación de la cultura escolar en la época posrevolucionaria en Tlaxcala (Rockwell, 2007a). Al iniciar la investigación, encontré numerosos documentos producidos por la burocracia educativa, tal como se archivaron en la época. Pese a lo tedioso de la revisión del material, intenté examinar estos documentos con una mirada antropológica. Una primera aproximación fue leer los documentos desde *el conocimiento local*. Abordé las reformas federales que llegaron a Tlaxcala entre 1910 y 1940 desde la lógica política y educativa que se gestaba allí. Como regla, tomé como base aquellos documentos del sistema federal que realmente se encontraban en el archivo estatal, con lo cual pude constatar que, por lo menos, llegaron a las autoridades locales. Mirar las políticas educativas desde este ángulo permitió reconstruir los caminos que transitaron las reformas hacia las escuelas, en lugar de inferir la realidad escolar a partir del discurso público federal. Por ejemplo, los ambiciosos planes de José Vasconcelos, como Secretario de Educación Pública en 1921, se transformaron, en esta entidad, en una solitaria remisión de su propuesta al gobernador, la cual fue archivada sin respuesta. En cambio, la documentación de la campaña de Educación Popular para Adultos canalizada por el Partido Mexicano Revolucionario en 1937 (casi ignorada por los historiadores) ocupaba decenas de expedientes con oficios membretados de lujo y relaciones del pago adicional cobrado por los maestros que daban clases nocturnas. Esto da idea de las repercusiones posibles de cada proyecto y muestra el tiempo y los recursos realmente destinados a las reformas generadas desde el centro.

4. Excepciones que marcan nuevas posibilidades son los libros recientes de Grosvenor, Lawn y Rousmaniere (1999), Lawn y Grosvenor (2005), y A.-M. Chartier (2007).

Dada mi experiencia en el campo, solía leer de manera distinta los mismos documentos que recolecta el historiador. Una consigna importante fue entender los documentos no como fuentes de datos que se extraen de contexto, sino como evidencia material de procesos sociales. De hecho, las condiciones de circulación y conservación de estos textos escritos daban información esencial para su interpretación como evidencia de los procesos de reforma. La existencia misma de los documentos burocráticos hablaba de los intentos de control y de apropiación que buscaba esclarecer. Esto obligaba a imaginar los contextos sociales y discursivos dentro de los cuales se habían producido los documentos consultados y calibrar, así, el sesgo que esos contextos les imprimían.

En general, la etnografía privilegia lo que se hace sobre lo que se dice. Sin embargo, el análisis documental se restringe por definición a lo que se dijo, es más, a lo que se escribió. En este caso, la práctica (lo que se hizo) fue justamente producir y hacer circular los textos encontrados en los archivos. En el caso de las reformas educativas, se puede constatar si la llegada de un oficio o de un telegrama propiciaba el envío de otros documentos (respuestas, circulares, convocatorias, instructivos, informes) o encontrar otra evidencia de las primeras acciones locales frente a las iniciativas centrales. Los circuitos de la documentación rutinaria, por ejemplo, para contratar o despedir a un maestro (quién enviaba qué texto a quién, con copia a quién, quién decidía), permiten reconstruir aspectos cruciales de la formación del aparato educativo y calibrar el relativo peso de los actores involucrados en el proceso de centralización del poder estatal que siguió a la revolución. Antes de la revolución, la firma del gobernador era obligada; después, la firma de la secretaria de la Dirección de Educación en todo trámite mostraba el poder que había adquirido quien ocupaba este puesto burocrático. Hacia finales de los años treinta, las autoridades federales y los mandos sindicales se disputaban la posibilidad de nombrar a los docentes. En el proceso, fueron desapareciendo los oficios de los ayuntamientos y los agentes locales, quienes en tiempos anteriores solían proponer maestros para sus escuelas o solicitar su remoción.

Otros documentos del archivo habían sido instrumentales en las negociaciones políticas de la época y no solo informaban sobre lo

ocurrido. Así, los telegramas con peticiones a los presidentes, los ejemplares de volantes que hacía circular la Iglesia Católica en contra de la educación socialista, las sucesivas propuestas de leyes con sus tachaduras y enmiendas, daban cuenta de parte de los procesos mismos, más allá de los hechos que registraban.

Los etnógrafos estamos acostumbrados a escudriñar incluso los datos cuantitativos oficiales en búsqueda de significados. La conciencia de que se trabaja con textos producidos mediante determinadas prácticas sociales (como cumplir con un requerimiento laboral, dar informe público de los logros de una gestión, o simplemente clasificar de alguna manera los datos) impone cierta cautela al interpretar los datos de los informes y los censos. Analizar los formatos y las preguntas utilizadas en diferentes períodos para recabar los datos permite distinguir categorías sociales que indican formas de pensamiento, lo que solía llamarse "mentalidades". En el caso de Tlaxcala, por ejemplo, era evidente el cambio en la aplicación de las categorías "rural" o "urbana" a escuelas de diferentes pueblos. Este proceso mostró no solo la construcción de las categorías para clasificar a las escuelas, sino también las escuelas que se consideraban "de categoría". Varios pueblos solicitaron que "su escuela rural federal fuera elevada a escuela urbana oficial" del sistema estatal. Luego, fueron apareciendo otras categorías, como las escuelas "completas", las "económicas", y las "tipo", que ocupaban niveles en la jerarquía.

Los etnógrafos generalmente desconfiamos de la normatividad explícita y preferimos inferir el ordenamiento social a partir de la práctica. La producción de normas para el mundo de la educación ha dejado un registro abundante. Numerosas disposiciones y reglamentos, circulares a los directores, programas y evaluaciones, portaron el deber ser educativo hacia las escuelas y lo conservaron para los historiadores. No es posible interpretar estos documentos como evidencia válida de lo que sucedió; siempre es un reto tratar de comprender procesos detrás de toda documentación normativa. Para ello, recurrí a otras lecturas que complementaran este tipo de documentos. Los informes de inspectores, los oficios de vecinos y sobre todo las quejas y denuncias se pueden leer a la luz de pautas discursivas reconocibles y de intereses de ciertos sectores, para tra-

tar de inferir, detrás de la palabra escrita, la apropiación y propagación de cambios en la cultura escolar.

Paralelamente, el etnógrafo tiende a dar mayor peso al mundo oral que al mundo escrito. Como notaba Lévi-Strauss:

> El interés del etnólogo recae sobre todo en lo que *no está* escrito, no tanto porque los pueblos que estudia sean incapaces de escribir sino porque su objeto de interés difiere de todo aquello que habitualmente los hombres piensan en fijar sobre la piedra o el papel (1977:25).

Cuando estudiamos el pasado, esto parece en principio imposible. Sin embargo, ciertos documentos son particularmente reveladores de la palabra oral que sirvió, junto con la palabra escrita, para difundir las reformas pedagógicas. En mi caso, encontraba en las minutas de reuniones, actas de conferencias y declaraciones de testigos, huellas de percepciones y expresiones arraigadas en lo oral y lo cotidiano. Por ejemplo, el documento que más revelaba acerca de la vida en la escuela normal rural fue el registro judicial de una larga denuncia hecha por unas alumnas en contra del director del plantel. Esta evidencia daba idea del horizonte local desde el cual se percibían las reformas y políticas educativas que emanaban del centro del país.

En los procesos políticos locales (y centrales) siempre hay puntos ciegos, aspectos de difícil acceso tanto para el historiador como para el etnógrafo. No es posible descifrar claramente, por ejemplo, la política tras bambalinas, dada la práctica deliberada del poder de no dejar huella escrita de ciertas negociaciones y órdenes. El investigador solo puede sospechar que detrás de algunos oficios impecables había complejos intereses y motivos en juego. No obstante, el encadenamiento de ciertos documentos que iban y venían entre autoridades, particularmente en torno de conflictos políticos, permite ir más allá de lo que se informaba de manera explícita.

A pesar de estas posibilidades, la mirada etnográfica se frustra al intentar reconstruir la práctica cotidiana de las escuelas del pasado. La práctica educativa, la razón de ser de todo el aparato educativo, deja escasas huellas en los documentos archivados. Se encuentran pistas de esa práctica en algunos cuadernos escolares,

informes de inspectores cifrados en el discurso de la época y quejas de vecinos. Sin embargo, el proceso de enseñanza como tal casi no deja marca escrita. Las voces de maestros y de niños, el ruido diario del aula y del patio, rara vez se observan o se oyen en los archivos. No deja de ser extraño que la vida cotidiana de una institución ligada esencialmente a la diseminación de la lengua escrita esté tan sistemáticamente excluida del registro documental.

Por ello, para aproximarse al pasado reciente es necesario recurrir a algunos de los conocimientos del etnógrafo sobre las escuelas contemporáneas. A menudo interpreté los documentos de archivo a la luz de lo que sabía de las escuelas y del magisterio tlaxcalteca entre los años 1980-1990, período en el que realizaba, junto con varios colegas y estudiantes, un trabajo de campo intensivo en la región central del estado. La experiencia etnográfica da bases para interpretar los documentos del pasado. Por ejemplo, haber presenciado conflictos en torno de las llaves de las escuelas me alertó ante varios oficios de vecinos y de maestros que hablaban del destino de las llaves en sus escuelas del pasado (Rockwell, 1996 y 2005).

Por otra parte, fue valiosa la ayuda de algunos maestros y habitantes que habían iniciado su formación o trabajo durante el período. Las entrevistas formales y las conversaciones informales con estas personas me dieron pistas para reconstruir los hechos y ambientes de la época. Aunque conlleva mayor riesgo de anacronismo, es posible, también, inferir elementos del pasado a partir de la diversidad que se observa en el presente, por ejemplo, los diferentes edificios escolares, cuya fecha de construcción se conoce, o las prácticas de diferentes generaciones de maestros. Así, pude regresar a mis registros de clase hechos en la misma zona durante los años ochenta y noventa. En estos registros encontraba fragmentos de discursos y prácticas sedimentadas cuyo origen se remontaba a las sucesivas oleadas pedagógicas y reformas educativas del siglo XX (Rockwell, 2007a y 2007b). Historizar el análisis de la cultura escolar actual permite comprender los efectos a largo plazo de los diversos procesos sociales y culturales que inciden en la educación. Con cualquiera de estos procedimientos, es necesario no presuponer una evolución lineal de la historia educativa; los procesos, sin duda, fueron complejos y múltiples, ya que los sujetos de cualquier época

recurren a herramientas y elementos de muy diferente origen para construir sus prácticas.

HACIA UNA ANTROPOLOGÍA HISTÓRICA

El diálogo entre la antropología y la historia no es sencillo. En este recuento, la lectura antropológica de los documentos de archivo permite destacar los procesos de producción de los textos y sus posibles apropiaciones en los contextos locales. La materialidad de los documentos hallados, así como los detalles de sus contenidos, apuntan hacia dimensiones que Lévi-Strauss consideró "inconscientes", a menudo soslayadas por los historiadores de la política educativa. Sin duda habrá otras maneras de leer los documentos y las evidencias del pasado, para dar cuenta de la dimensión cultural. Por otra parte, la producción de textos etnográficos ganaría mucho con un esfuerzo deliberado de integrar la dimensión temporal a las realidades descritas.

Sea uno historiador o etnógrafo, o bien algún híbrido entre ambos, es importante recordar que en la historia, y sobre todo en el mundo escolar, *las cosas suelen hacerse de un modo, decirse de otro modo, y escribirse de aun otro* (Thompson, 1979, citado en Clendinnen, 1987). Esta verdad se renueva continuamente en la tensión que existe siempre entre la formación de historiador y el oficio de antropólogo. Aunque trabajemos con textos para producir más textos, el interés es apuntar hacia lo que se hizo y lo que se dijo, en un tiempo o un espacio de alguna manera ajenos a la nuestra. La doble traducción que esta tarea implica nos debe hacer conscientes de la enorme distancia que existe entre nuestros textos y las realidades descritas.

No obstante, siempre es posible captar una variedad de voces en los distintos documentos que estudiamos o elaboramos, como lo planteó tan lúcidamente Bajtín (1982). Algunas voces se complementan, otras se contraponen, pero logran entre todas develar algo, sea en ese mundo no-documentado del pasado o en los intersticios de nuestros propios entornos culturales. Todo ello plantea retos al investigador, particularmente a la hora de redactar un texto que

pueda integrar algunos de los múltiples significados generados en el habla y en la práctica. Estos textos encontrarán su sentido si vuelven a insertarse en el diálogo, un diálogo a largo plazo en el que se borren las fronteras entre la historia y la antropología, para iluminar mejor algunos de los procesos educativos que hemos vivido y que faltan por vivir.

6. LA ETNOGRAFÍA EN EL ARCHIVO*

Para los antropólogos que se acercan a la dimensión temporal de los procesos educativos, recurrir a los archivos resulta indispensable, pero se enfrentan a una tarea muy distinta del trabajo de campo. En lugar de documentar lo no-documentado, el antropólogo que trabaja con el registro del pasado sólo puede *imaginar* lo no-documentado. Los acercamientos entre la historia y la antropología han intentado salvar esta distinción fundamental. Pero, ¿qué significa hacer una antropología histórica? Para algunos, se trata de conocer para otras épocas la escala local, mediante un acercamiento a sujetos particulares y su vida cotidiana. Para otros, implica la búsqueda de estructuras invariantes de una región. La prioridad otorgada por los antropólogos a la alteridad, a los sujetos subalternos y las

* Una primera versión de algunas partes que integran este capítulo fue publicada en el año 2002 con el título "Imaginando lo no-documentado: del archivo a la cultura escolar", en Civera, Alicia; Escalante, C. y Galván, L. E. (coords.): *Debates y desafíos de la historia de la educación en México,* Toluca, El Colegio Mexiquense - Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México, págs. 209-233.

resistencias populares orienta a otros estudios basados en materiales de archivo. Finalmente, los esfuerzos convergen en la dimensión cultural, el mundo de la práctica y la palabra viva.

En el centro de la mirada antropológica se encuentra el concepto de *cultura* o, más bien, algún concepto de *cultura*.[1] No se trata simplemente de agregar el nivel cultural o la esfera cultural como objeto de estudio. De hecho, algún concepto de cultura está presente, implícitamente, en todo relato histórico. En las historias cuantitativas, la cultura entra por las categorías usadas para contar personas y hechos. En las historias políticas, la cultura constantemente atraviesa las perspectivas sociales y los parámetros evaluativos de los actores y los autores. Lo cultural es ineludible en cualquier tipo de historia, por ello, cuando nos proponemos estudiar los procesos culturales del pasado, es particularmente importante iniciar alguna reflexión sobre el sentido en que usamos el término.

Esta reflexión tendría que tomar en cuenta la complejidad del debate antropológico sobre el concepto de cultura. De haber sido considerado un dominio que incluía "todo lo humano", el concepto de cultura ha experimentado una reelaboración a lo largo de más de un siglo. Actualmente, se ha abandonado la equivalencia que asignaba a cada sociedad o grupo una cultura, considerada como sistema homogéneo, coherente y determinante de la acción humana. Se enfatiza, en cambio, el carácter dinámico e histórico de lo cultural. Continúa en debate la delimitación de la cultura a los conocimientos locales o sistemas simbólicos, sugerido por Geertz (1973a), o bien la inclusión –no sin tensiones– de las prácticas sociales como parte de lo cultural (Ortner, 1984; Sewell, 2005). De particular interés en nuestro campo es la creciente atención a la cultura material como producto del trabajo humano, pero también como condición y soporte de toda práctica. Por supuesto, la configuración de lo cultural también se vuelve más compleja en el con-

1. Para conocer debates acerca de la cultura son útiles las siguientes obras: Geertz (1973), Williams (1981), Rosaldo (1989), Roseberry (1989), Bonfil (1991), Reynoso (1991), Hannerz (1992), Ohnuki-Tierney (2001), Ortner (1984, 1997), de Certeau (1999), Sewell (2005), entre otros.

texto de estudios donde la relación entre lo global y lo local y donde los diferentes ritmos de cambio ponen en entredicho las fronteras espaciales y temporales. Cada perspectiva nos conduce a una búsqueda de evidencia en los archivos y otras fuentes, a intentos de describir las vetas culturales del pasado.

En este capítulo, abordaremos los problemas de la antropología histórica de la educación en dos sentidos: primero, discutiremos la noción de cultura escolar que maneja Dominique Julia (1995), tratando de hacer explícitas algunas de las tensiones que muestra este autor; en segundo lugar, presentaremos algunas maneras de encontrar indicios en el registro histórico que nos permitan *imaginar* "la historia no escriturada" (de Certeau, 1996).

DE LOS DOCUMENTOS A LAS PRÁCTICAS CULTURALES

El ensayo de Dominique Julia (1995), un texto que ha tenido resonancia en América Latina, invita a imaginar una cultura escolar diversa, cambiante y permeable debajo de la aparente monotonía de la documentación burocrática y del esquematismo de los reglamentos normativos que han pretendido uniformar la vida escolar a lo largo de los años. El ensayo plantea la tarea de tender puentes entre los documentos normativos y una práctica educativa concebida en toda su heterogeneidad. ¿Cómo encontrar y reconstruir esa cotidianidad que vivieron los sujetos en las escuelas del pasado? Julia nos proporciona varias posibilidades en su discusión sobre la cultura escolar.

Cuestionar las normas

Si bien Julia parte de la concepción vigente de la cultura de la escuela como un conjunto de "normas y prácticas" (1995:132-133), se propone evitar la "ilusión de la omnipotencia de la escuela" que caracteriza a otras miradas. A lo largo del ensayo, profundiza en el análisis de las prácticas escolares, de tal manera que el concepto inicial se desdibuja por completo. Los textos normativos conciben a

la cultura escolar, nos dice Julia, como "un mundo aislado, inmune a las tensiones y contradicciones del mundo exterior". No obstante, cualquier conjunto normativo cede ante las complejas prácticas culturales que ocurren en la vida escolar. Estas prácticas se muestran heterogéneas, a pesar de la homogeneidad de una norma escrita. Como ejemplo, Julia relata la producción del documento *Ratio Studiorum* (1995:139-142), que figura en todas las historias de la pedagogía como sinónimo de la cultura escolar de las escuelas de la Compañía de Jesús. El proceso duró varios años, durante los cuales se enviaron distintas versiones a las escuelas y se recogieron comentarios para llegar a consensos. En este caso, aparentemente, la norma fue resultado de una reflexión sobre la práctica. No obstante, agrega el autor, fue reinterpretada y apropiada de diferentes maneras y para diferentes fines en cada institución y país. De hecho, Julia concluye que es imposible inferir las prácticas cotidianas a partir de la normatividad vigente en cualquier corte sincrónico de la historia escolar, incluso en instituciones tan controladas como las de una orden religiosa.

Las leyes suelen ser el primer documento al que prestamos atención al tratar de reconstruir el pasado educativo. También suelen alejarnos de la cultura escolar. Es posible documentar cambios importantes que no contaron con un respaldo legal, así como identificar artículos legales que tuvieron poca influencia real (Rockwell, 2007a). Lo legal incide en las escuelas solo cuando determinadas personas se apropian de alguna norma y la hacen valer, defendiendo sus derechos o imponiendo sus prerrogativas. En el largo camino de construcción de las escuelas, algunas normas quedan abandonadas, otras (estando o no vigentes) son interpretadas y utilizadas según las circunstancias.

Al indagar con mayores elementos sobre la vida escolar, es evidente que existen fuertes tensiones entre norma y práctica. Aunque solemos equiparar la norma con el discurso y el documento escrito y la práctica con la acción y la oralidad, la relación entre ambas no es tan sencilla:

- Hay normas no escritas (a veces son las más efectivas).
- Hay prácticas discursivas y discursos prácticos.

- Hay prácticas que fijan la norma (escrita o no) y vigilan su aplicación.
- Algunas normas, producto de prácticas, reflejan consensos amplios.
- Algunas prácticas derivadas de las normas se imponen bajo coerción.
- Además, muchas normas y prácticas tienen escasa relación unas con otras.

En esta dirección, es importante encontrar formas de leer los documentos que tomen en cuenta el entrelazamiento y la distancia entre las normas educativas y las prácticas culturales en las escuelas.

Indagar las costumbres

Julia plantea el reto de buscar la cualidad cotidiana de las culturas escolares y, sobre todo, de reconstruir las maneras de ser y estar que conducen a formas de ver y de pensar (1995:141). Argumenta que las culturas escolares producen tanto una modificación de comportamientos y costumbres como una transformación de conocimientos y mentalidades. Para ello, Julia examina la fuerza de la tradición jesuita del *modus agendi* y nota su incidencia en los cuerpos, a la manera de Foucault (1976).

En el esfuerzo para imaginarnos los comportamientos y las costumbres, algunas normas explícitas permanecen como referente central, como espejo que refleja y refracta lo que quisiéramos conocer. Por ejemplo, los documentos del siglo XIX que insisten en la disciplina y en la higiene escolar sugieren ciertos hábitos y maneras de estar en la escuela. Los diferentes libros de texto y cuadernos de trabajo pueden dar testimonio no solo de los contenidos curriculares, sino también de maneras de disciplinar la lectura y la escritura (Vidal, 2005; A. M. Chartier, 2007). Sin embargo, para indagar sus efectos es necesario encontrar otro tipo de evidencia.

Desde esta perspectiva, es necesario imaginar los usos de las cosas y las formas de hacer dentro del ámbito escolar, antes de

poder inferir los conocimientos y las ideologías que transmitían las escuelas del pasado.

Seguir los pasos de las personas

Una tercera indicación de Julia para estudiar las prácticas culturales es acercarse a las personas, sus acciones y sus palabras. El autor recomienda fijar la mirada en el reclutamiento y la formación del cuerpo docente. Propone estudiar "cómo y bajo qué criterios precisos han sido contratados los enseñantes de cada nivel escolar; cuáles son los saberes y las costumbres que se esperan del futuro enseñante". Este eslabón es particularmente importante para acceder a las prácticas, ya que "los docentes disponen de una gran libertad de maniobra, pueden modificar lo dispuesto en los libros" (1995: 143-148).

En México, como en otros lugares, siempre ha existido una distancia fuerte entre las normas oficiales de contratación de docentes, por un lado, y la configuración heterogénea del magisterio, por otro. Los cuerpos de docentes de diferentes niveles educativos incluyen a personas que provienen de diferentes sectores sociales, regiones y formaciones. Muchos maestros heredan de sus familiares ciertos saberes del oficio de enseñar. Estas tradiciones se modifican cuando ingresan en el servicio docentes de otros sectores y profesiones (como personas del medio rural o personas sin formación normalista), trayendo consigo otras maneras de enseñar. Los estudiantes también influyen en la continuidad o en el cambio de las prácticas escolares, por ejemplo, cuando obligan a los maestros a modificar las disposiciones institucionales o a adecuar sus clases a los saberes que ellos han adquirido anteriormente. Los maestros modifican lo dispuesto en los libros a menudo bajo la influencia de los propios alumnos.

La acción colectiva de las personas involucradas en determinados espacios y momentos da continuidad a culturas escolares, al reproducir ciertas ideas y prácticas educativas en el sistema escolar. También son ellos quienes logran, en determinadas circunstancias, generar cambios en las culturas escolares, más allá de lo que suce-

da con la normatividad. Por eso, el hecho de recuperar la perspectiva de los sujetos permite cuestionar la periodización que se refiere únicamente al marco legal de la educación oficial.

Mirar momentos de crisis y de conflicto

Julia recomienda analizar las crisis que resquebrajan el discurso normativo y dejan entrever las prácticas divergentes, las fracturas en el sistema. En torno de los conflictos se expresan argumentos de los diferentes actores involucrados en las escuelas. Lo que cada parte pone en juego en la negociación cotidiana apunta hacia las diferentes concepciones y tradiciones educativas. En esos momentos se encuentran, dice Julia, las resistencias y las contradicciones de la práctica escolar. Los conflictos, agrega, suelen ocurrir cuando se difunde un nuevo proyecto político para las escuelas sin que por ello desaparezcan "los antiguos patrimonios culturales". La escuela, "bien lo saben los maestros, no lo puede todo" (1995:143). Los maestros han dado testimonio de las limitaciones de las reformas estatales, como lo mostró la encuesta destinada a los que vivieron las reformas de la Tercera República en Francia.

No faltan ejemplos de esta dinámica en México. Sin duda, el período de la educación socialista, entre 1930 y 1940, es una muestra elocuente de cómo salen a la luz pública y ocupan un lugar en el escenario político profundas divergencias en torno de la educación. Aunque la lectura de los documentos producidos en estos períodos no es fácil, es posible reconstruir, a partir de ellos, muchas prácticas escolares cotidianas (Quintanilla y Vaughan, 1997; Vaughan, 1997).

Entrever resistencias y desenlaces futuros

Al final de su ensayo, Julia agrega tres propuestas sugerentes que pueden develar la complejidad de las culturas escolares (1995: 152-153). Una veta poco explorada, sostiene el autor, es la *resistencia ante la inculcación de pautas culturales en la escuela*. El texto

ras escolares nos remite a la concepción de diferentes *temporalidades* expresada por Gonzalbo Aizpuru (2002). También encuentra apoyo en otros autores que han aportado a una concepción histórica de las culturas escolares, como Chervel (1998), Escolano Benito (2000a y 2000b), Depaepe (2000), Viñao (2002) y Compère (2002).

La concepción alternativa de la cultura escolar sugerida por Julia se inscribe en una corriente historiográfica más amplia, heredera del pensamiento de Michel Foucault (1976, 1996) y de Michel de Certeau (1996), que ha indagado la historia social de las prácticas culturales en diversos campos. Chartier (1997 y 1998) ha retomado de estos autores el problema de encontrarse "al borde del acantilado", donde se ubican "todos los intentos intelectuales que colocan en el centro de sus investigaciones o reflexiones las relaciones entre producciones discursivas y prácticas sociales". Este trabajo, dice Chartier, "siempre está amenazado por la tentación de borrar toda diferencia entre dos lógicas articuladas pero heterogéneas: la que organiza la producción y la interpretación de los enunciados y la que rige las acciones y las conductas" (1997:85). El reto es navegar entre estas dos lógicas.

No es fácil reconstruir el pasado de procesos tan intangibles como los de la cultura. ¿Cómo imaginar lo que ocurría en las escuelas si no existe una documentación de esa realidad? ¿Cómo construir un discurso que capte con mayor fidelidad prácticas que fueron ocultadas por los discursos que constituyen gran parte de nuestras fuentes? Queda mucho espacio para la imaginación, pero ¿cómo manejarla para que no rebase lo probable, pero tampoco se detenga por falta de evidencia explícita?

INDICIOS DE UNA HISTORIA SIN HUELLAS

Sin duda, una mirada informada por la concepción de cultura escolar basada en las ideas expuestas apoyaría la antropología histórica de la educación. Recordemos, sin embargo, que se trata de describir prácticas culturales que rara vez dejan huellas (Julia, 1995:135).

El trabajo en el aula, si bien es un espacio que privilegia la len-

gua escrita, deja pocos trazos escritos. Incluso los libros de texto y manuales pedagógicos son elaborados desde fuera, desde un imaginario pedagógico lleno de buenos deseos acerca de cómo *podrían ser* las clases. La producción escrita cotidiana suele ser desechada; no es más que una preparación para la práctica "real" de escribir, ya fuera del ámbito escolar. Al estudiar procesos pedagógicos nos encontramos frente a una práctica esencialmente oral. Además de la distancia entre discurso y práctica, nos topamos con la distancia entre la lógica de la enunciación escrita y la lógica de la enunciación oral.

La mayor parte de documentos de archivo es producto de la gestión escolar. Los documentos generados por la supervisión suelen hablar de la práctica escolar desde la normatividad. A veces, se inscriben en un discurso construido años atrás, que está repleto de lugares comunes, de quejas consabidas y de formas de negación de una cultura escolar en movimiento. Junto con estos informes, el investigador encuentra un sinnúmero de oficios y circulares, que componen la red de comunicaciones de la burocracia escolar.

Es necesario buscar otro tipo de información. Compère (2002) proporciona una guía para aproximarnos a otras fuentes disponibles para el mundo educativo. Entre los documentos más ricos se encuentran las cartas de las comunidades y las actas de procesos judiciales. De vez en cuando aparece algún documento escrito por estudiantes, peticiones enviadas a las autoridades o testimonios acerca de conflictos escolares. También han sido útiles los relatos autobiográficos escritos *a posteriori* (Roche, 1982; Hébrard, 1985; Quintanilla, 2008). Otros tipos de documentos –cuadernos y exámenes, algunas representaciones gráficas, fotografías tomadas en momentos oportunos– completan el acervo posible para imaginarnos la vida en el aula.[3] El uso de esta evidencia ha permitido reconstruir aspectos valiosos de la cotidianidad escolar (Grosvenor, Lawn y Rousemaniere, 1999; Lawn y Grosvenor, 2005; A. M. Chartier, 2007; Granja, 2004).

3. Este acervo se podría enriquecer con los registros etnográficos, que algún día serían útiles para estudiar la historia escolar del último siglo.

Si bien existen otros puntos de partida, Julia invita a "no exagerar el silencio de los archivos escolares" (1995:136). Es posible volver a encontrar el "gusto por el archivo" (Farge, 1989) y hallar en él el tipo de detalles que interesan al antropólogo. Roger Chartier recuerda la importancia de mantener el respeto a las reglas y las operaciones propias de la disciplina historiográfica, y "seguir el recorrido que conduce del archivo al texto, del texto a la escritura de la historia, y de esta escritura al conocimiento histórico" (1998: 105). ¿Cuáles pueden ser las reglas que nos permitan caminar desde el archivo hacia el conocimiento de la cultura escolar del pasado? Sin duda, la crítica permite establecer o cuestionar la autenticidad y la veracidad de algunos documentos de archivo. En el caso de las culturas escolares, es importante construir algunas reglas adicionales.

Una de ellas sería verificar si los documentos que exponen normas elaboradas en las oficinas centrales de la administración educativa llegaron alguna vez a las localidades y las escuelas que estudiamos. Trabajar en archivos locales permite observar si los actores locales recibieron esos documentos y, además, si los retomaron o no para normar las acciones hacia las escuelas. Descentrar la mirada, sobre todo en países de excesivo centralismo escolar, ha sido un paso importante de vigilancia crítica.

A partir de mi propia investigación (Rockwell, 2007a), basada en documentos provenientes del ramo de Educación Pública del Archivo General del Estado de Tlaxcala, de los años 1920 a 1940, en esta segunda parte propondremos algunas maneras de descubrir, en los archivos, indicios de la práctica escolar.

Leer la norma como evidencia de lo contrario

La primera manera de inferir prácticas a partir de los documentos consiste en suponer que, como señalan otros autores (Vaughan, 2002; Staples, 2002), cuando algo se proscribe en alguna ley o reglamento, es probable que haya sido práctica común en la realidad. Desde esta lectura, una práctica habría sido más común mientras más frecuentes eran las disposiciones que intentaban eliminarla.

Así, se puede pensar que las numerosas disposiciones que fijaban multas por no enviar a los hijos a la escuela son evidencia de altos niveles de ausentismo y, por lo tanto, de una resistencia local a enviar a los hijos a las escuelas. Es necesario tener cuidado con este tipo de inferencias, sin embargo, y buscar otro tipo de evidencia. En un informe local en un pueblo de Tlaxcala, por ejemplo, el agente municipal confesó que, si todos los niños fueran a la escuela, la maestra "tendría que almacenarlos" ya que no podría trabajar con todos a la vez. En este caso, la falta de cupo puede explicar mejor el ausentismo que una supuesta resistencia. Además, las disposiciones para cobrar multas pueden manifestar el interés del ayuntamiento de hacerse de fondos, más que su esfuerzo por promover la asistencia.

En sentido inverso, es posible inferir que una práctica prescrita por la norma es poco común. Estas pistas bien pueden ser reveladoras de datos de la vida cotidiana. Por ejemplo, en 1917 llegó una circular a los municipios de Tlaxcala, ordenando que los preceptores usaran pantalón y zapatos. Este documento sugiere que había maestros que se identificaban con los pueblos indígenas, vistiendo calzón blanco y calzando la sandalia llamada *huarache*, y que posiblemente también hablaban náhuatl, aunque esto no se mencionaba ni se valoraba en aquel tiempo. La lectura de las disposiciones como indicio de lo contrario proporciona las primeras pistas de la realidad cotidiana.

Observar la materialidad de los textos escritos

Roger Chartier (1997, 1999), entre otros, ha insistido en examinar la materialidad de los documentos del archivo. Esto implica observar la producción del documento como tal, antes de analizar su contenido. Los documentos son producto de diversas prácticas de escritura. Para el período posrevolucionario, por ejemplo (Rockwell, 2007a), es interesante tener en cuenta si el documento se escribió a mano o a máquina. ¿Qué tipo de papel se usó, qué tipo de pluma, qué estilo de letra? ¿Aparece la caligrafía nítida del escribano y del maestro del siglo XIX, o bien una letra de un vecino o maestro del pueblo posrevolucionario? Los errores pueden mostrar los niveles

de dominio del español de quien escribió el documento (que puede o no coincidir con quien lo redactó o lo firmó). Es posible inferir, a partir de algunos detalles de la escritura, edades y rasgos de los maestros que se encontraban al frente de una escuela. O bien, en el caso de documentos impresos, es útil preguntar dónde, cuándo y cómo fueron publicados y diseminados.

Las diferentes formas de producir los documentos dan una idea de las capas de historicidad que se encuentran sobrepuestas en cualquier momento sincrónico. La materialidad de los textos muestra –para el período y el lugar que estudié– el paulatino desplazamiento de un conjunto de prácticas escolares por otras, con el establecimiento de las Direcciones de Educación del estado de Tlaxcala y de la federación. En los archivos se observa la progresiva sustitución de prolijos informes manuscritos, presentados ante las autoridades locales, incluso firmados por ellos, por formatos impresos que llenaban los directores de escuela. El ritmo de este cambio permite apreciar el crecimiento de una gestión burocrática. Es posible reconstruir, así, un proceso que no fue prescrito ni descrito por los contemporáneos.

Leer el discurso sobre la práctica como práctica de un discurso

Para mirar más allá del discurso, hacia la práctica en el aula, primero conviene examinar el discurso mismo. Para ello, es útil pensar en el género al que pertenece el texto y la tradición discursiva en la que se inscribe.

Este análisis puede mostrar cambios sorprendentes. Los siguientes fragmentos fueron producidos en 1925 por el director federal de Tlaxcala, quien reporta a la naciente Secretaría de Educación Pública el progreso de las escuelas recién fundadas en el Estado. Corresponden al género de informe a las autoridades, cuyo discurso resulta familiar. En febrero de 1925, el director Alaniz escribió lo siguiente:

> Ha sido necesario luchar intensamente para convencer a la gente de la bondad de la forma moderna de enseñanza. Sin embargo, existe enorme

resistencia para todo aquello que no sea la trilogía antigua de "leer, escribir y contar".[4]

En este ejemplo, notamos la retórica acerca de la resistencia local y la consabida crítica a la tradición de enseñar a "leer, escribir y contar". En marzo de ese mismo año, sin embargo, Alaniz informó lo contrario:

> [Los métodos de enseñanza] se han ido modificando *de acuerdo con las tendencias modernas: la táctica escolar se ha transformado completamente* y se hace que evolucionen los maestros para emplear procedimientos que realmente deriven de la naturaleza los conocimientos de *positiva utilidad* para los habitantes de esta región. El modo mixto, simultáneo-individual-mutuo va *sustituyendo a los antiguos*, y la forma experimental a la *repetitoria mnemónica*.[5]

Desaparece la denuncia de la resistencia local y aparece la retórica del logro de la transformación y la modernización. Para elaborar su propio informe, el director usó los informes mensuales de su inspector. La comparación entre estos textos permite estimar la mediación discursiva, ya que el inspector no describió la enseñanza en el aula en los mismos términos que usó el director. De hecho, el informe de Alaniz mencionó tendencias que difícilmente se pueden observar en una visita de inspección. También usó giros que cubren cualquier eventualidad, como hablar del "modo mixto".

El discurso oficial se separa de la realidad y se articula mediante una lógica distinta de la que organiza a la práctica. La modalidad discursiva de las autoridades educativas tenía su propia historia. Contiene, en este caso, elementos porfirianos compartidos por muchos normalistas posrevolucionarios, por ejemplo, pensar en términos de "forma experimental" y "simultaneidad". La tendencia a con-

4. Informe de las labores realizadas por la DGEF en el Estado de Tlaxcala, enero-febrero 1935, firma Alfonso Alaniz (Rockwell, 2007a).

5. Informe general que rinde el director de Educación Pública Federal en el Estado de Tlaxcala ante el secretario del ramo, 30 de marzo, 1925, firma Alfonso Alaniz (los destacados son de la autora) (Rockwell, 2007a).

denar la resistencia de los padres y prometer la transformación de la educación, o la de apelar a la modernidad y a la utilidad de los conocimientos reaparece periódicamente cuando las autoridades promueven reformas educativas. Por ello es difícil imaginar prácticas escolares a partir de este tipo de informes, aunque sirven para comprender la práctica discursiva de la gestión escolar.

No obstante, aun en este tipo de textos se encuentran pistas indirectas de lo que posiblemente ocurría en las aulas. Siguiendo la primera regla, ¿por qué tendría Alaniz necesidad de recordar la norma decimonónica de la *simultaneidad,* si no fuera porque algunos maestros todavía separaban al grupo para enseñar primero a leer y luego a escribir, tal vez de manera individual? Algunos años después de la revolución, ya no aparece la recomendación de la *simultaneidad* de la enseñanza de la lectura y la escritura, quizá porque llegó a ser una práctica común en las escuelas. Paradójicamente, a veces la adopción general de una propuesta ocurre justo cuando la discusión sobre sus cualidades desaparece del discurso oficial. La práctica se vuelve "invisible" por ser tan normal que ya no es necesario nombrarla. Así, es evidente que hay que desconfiar tanto de la presencia como de la ausencia de términos que describen la práctica, para poder transitar desde los documentos hacia las culturas escolares. Es necesario aprender a interpretar los múltiples silencios en la documentación oficial.

Buscar marcas de uso en los documentos

Julia recuerda que el "manual escolar no es nada sin el uso para el cual ha sido hecho" (1995:150). Los usos de los materiales escolares dejan marcas. Por ejemplo, se pueden encontrar respuestas y correcciones de los ejercicios de cuadernos de trabajo y anotaciones en los márgenes de libros de texto o manuales didácticos. Estas marcas muestran que los libros, efectivamente, entraron en el horizonte cotidiano de las escuelas, y los señalamientos y subrayados a mano dan idea de prácticas escolares como la copia, el resumen, la lectura y la interpretación de los textos.

Algunos manuscritos también contienen marcas discursivas

como los elementos deícticos que reflejan su uso social. Por ejemplo, durante los años 1920 a 1930, en Tlaxcala por lo menos, se esperaba que los directores presentaran su informe en la ceremonia de clausura. En los expedientes de esos años, algunos informes escritos todavía se dirigen a la comunidad en segunda persona, agradeciendo o amonestando a los vecinos y hablándoles de sus hijos; además, traen firmas de la junta local. Podemos imaginar que se conservaba la práctica de leer el informe ante la comunidad para recibir su visto bueno. A partir de 1930 se empezaron a modificar las relaciones básicas del sistema: los maestros dejaron de ser propuestos por los vecinos y pasaron a ser asignados por las autoridades. Este cambio se refleja en los informes de algunas escuelas, que comenzaron a dirigirse al inspector y contienen quejas o alabanzas sobre los vecinos, nombrados en tercera persona. En estos casos, a veces encontramos oficios de las juntas locales con quejas de que "el preceptor se fue sin rendir su informe". Nuevamente, la yuxtaposición de ambos tipos de informe, en diferentes escuelas y en un mismo año, muestra las múltiples temporalidades de la historicidad cultural.

Reconstruir prácticas de producción y circulación de la norma

Como comenta Julia, es importante acostumbrarse a mirar la norma como el producto de prácticas. La distancia entre norma y práctica puede ser mayor o menor, dependiendo de su forma de producción y circulación. En muchas reformas es pertinente la queja consabida de los maestros acerca de los programas "elaborados desde el escritorio". Sin embargo, hubo momentos en la historia educativa en los que el intento de establecer una norma a partir de la experiencia escolar produjo un mayor acercamiento entre lo dicho y lo hecho. Entre 1920 y 1930, por ejemplo, la riqueza de los informes enviados de las nuevas escuelas rurales al director de educación rural, Rafael Ramírez, se ve reflejada en las recomendaciones que él enviaba de regreso a las escuelas, y en las circulares expedidas en aquellos años.

Una práctica constante del siglo XX ha sido la producción de leyes

educativas, proceso que quedó documentado en los debates del congreso y en los archivos. En Tlaxcala se esperó mucho para contar con una ley que regulara la modificación del artículo tercero constitucional de 1934. En el archivo encontré el borrador de una versión de ley enviado en 1939 por el sindicato docente (nuevo actor en el escenario en esos años) (Rockwell, 2007a). El documento mecanografiado tiene partes enmendadas y propuestas escritas a mano en los márgenes. La versión original presentaba la educación como *socialista* y especificaba que los candidatos a director o inspector "debieran tener definida ideología socialista". El lector de esta copia, probablemente algún funcionario del estado, había tachado estas frases, expresión elocuente de la reducción deliberada del discurso socialista en los últimos años del régimen cardenista en México.

La circulación de normas que pretenden regir la educación formal no siempre ha seguido el mismo camino. Los archivos locales dan idea de en qué medida la norma llegaba a tener presencia física en las escuelas y entre los docentes. En otro nivel, los archivos escolares muestran los programas y las series de libros utilizados en determinados períodos, aunque no siempre es válido suponer que sus orientaciones se traducían en prácticas en las aulas.

Examinar los registros de la cultura material

Algunos documentos de archivo nos conectan de manera indirecta con las prácticas cotidianas, al proporcionar información sobre la cultura material en las escuelas. Los planos escolares, por ejemplo, muestran la disposición y las dimensiones del espacio dentro del cual se trabajaba. Durante los años veinte, en Tlaxcala, muchas comunidades rurales todavía preferían construir un aula grande, porque se prestaba para las reuniones de vecinos. Este modelo contrastaba con el nuevo plan de construcción de salones separados por grado, que promovían las autoridades educativas federales. Estos tipos de escuelas se relacionaban con prácticas diferentes. En el primer caso, los directores supervisaban directamente el trabajo docente de sus ayudantes, mientras que, al propagarse la escuela

graduada, los maestros de cada grupo empezaban a cobrar autonomía dentro de su propio salón.

Los inventarios escolares también dan idea de las condiciones de trabajo. La compra de relojes sugiere un control del tiempo escolar que ya no dependía de las campanadas de la iglesia. El control de las llaves escolares por parte de los directores señala el inicio de la separación entre el espacio escolar y la comunidad (Rockwell, 1996 y 2005). La presencia de herramientas agrícolas identifica los casos en que la comunidad escolar trabajaba las parcelas escolares. Esta imagen del espacio escolar se enriquece cuando se encuentran fotografías en los informes escolares. El acercamiento a la cultura material es uno de los mejores planos para apreciar el grado de apropiación local de una propuesta educativa, gestada en los ámbitos centrales del sistema escolar (Rockwell, 2007a).

Encontrar las incongruencias en los números

Para quienes queremos reconstruir las prácticas culturales de otros tiempos, parecería irrelevante el análisis cuantitativo. Sin embargo, sucede lo contrario: la atención a los números también da indicios de prácticas escolares. Para ello, es necesario conocer las tendencias de series de números y, así, ubicar las anomalías. El siguiente ejemplo, tomado de los archivos que he revisado, muestra lo que este tipo de análisis puede aportar.

Después de la revolución, los vecinos del barrio de Ixcotla enviaron varios oficios solicitando que se restablecieran sus escuelas como era la costumbre antes de 1914, cuando un director se encargaba de todos los niños y una directora de todas las niñas. En el viejo sistema, cada director atendía a todos los grados y contaba, además, con su ayudante, quien generalmente preparaba a los "párvulos" para el trabajo escolar. Hacia 1929, la norma había cambiado. Los inspectores insistían en mezclar niños y niñas y separar grupos por grado, y no consideraban a los párvulos. Si enviaban a un maestro adicional, este debía encargarse de un grupo mixto, dentro de la misma escuela.

En la negociación con las autoridades, los vecinos de Ixcotla

finalmente lograron que se les asignara como director al maestro Andrés Lima, miembro de una familia de maestros destacados, formado (con primaria completa) en la época prerrevolucionaria, y con unos treinta años de experiencia. El maestro rindió un informe de su trabajo a finales de 1929, escrito con su impecable caligrafía. Reportaba una matrícula total de 167 alumnos, 59 indígenas y 108 no indígenas. En el grupo 1º A había 39 alumnos, en el 1º B, unos 50, y el resto se repartía entre segundo y tercer grados. La distribución se parecía a las de otras escuelas de la época. Sin embargo, al leer con cuidado el informe aparece algo interesante. Del 1º B, grupo que estaba a cargo del profesor Lima, pasaron 40 alumnos al segundo grado. En cambio, del 1º A, solo aprobaron 14 alumnos, pero estos últimos no ingresaron en el segundo grado, como era de esperarse, sino en el 1º B.

El detalle de estas cifras permite entrever cómo perduraron prácticas que eran normales antes de la revolución. Probablemente el 1º A funcionaba como una especie de escuela de párvulos, donde la maestra Altagracia preparaba a los niños y niñas, para que pasaran luego al *otro* primer grado, a aprender a leer y escribir bajo el riguroso método del profesor Lima. Posiblemente, la maestra se dedicaba a enseñar español como requisito para aprender a leer y escribir, aunque de eso no se hablaba en esos años. El profesor Lima seguramente mantenía la regla de pasar al segundo año solo a aquellos que efectivamente habían aprendido a leer y escribir, para lo cual muchos habrían de pasar dos o más años en el primer grado. El sistema funcionó hasta 1933, cuando llegó un maestro joven, con nuevas exigencias. En su plan, proponía habilitar la parcela escolar y formar organizaciones sociales. La matrícula –reportada ese año escuetamente en un informe mecanografiado– decayó de manera drástica.

La lectura cuidadosa de estadísticas del número de maestros y estudiantes, y la comprensión de las categorías utilizadas para clasificar estos datos revela importantes aspectos de las concepciones y las prácticas escolares de cada época.

Reconstruir tramas a partir de series de documentos

Una extensión de la regla de buscar múltiples evidencias de los hechos es seguir el encadenamiento de documentos enviados entre diversas personas. Este análisis da idea del poder relativo de los diferentes personajes o instancias, por ejemplo, para establecer nuevas escuelas o contratar maestros. Además, revela las complicidades de la trama política local y las prácticas omitidas o negadas en el discurso explícito.

Los documentos que producen las autoridades locales generalmente debían apegarse a la norma o, por lo menos, no mostrar una contradicción abierta con ella. Es parte del oficio de ser autoridad saber redactar oficios que no contradigan la ley. Pero, además, estos oficios no solo informan sobre hechos o giran órdenes, por mucho que sigan esa lógica en su redacción. El acto de enviar un oficio tiene un sentido en sí mismo, es decir que, al enviar oficios, las autoridades "hacen cosas" (Austin, 1975) que no son explícitas en el texto mismo. Las series de oficios que las autoridades se enviaban sobre un mismo asunto a veces dejan ver lo que en el fondo se estaba haciendo.

La reconstrucción de una serie de oficios localizados en diferentes expedientes federales y estatales me mostró algo que ya sospechaba por otras evidencias: que Adolfo Bonilla, el gobernador del estado de Tlaxcala entre 1933 y 1936 -contra toda norma del período- protegía a los sacerdotes católicos (Rockwell, 1997), a pesar de proclamar su acuerdo con la educación socialista de la época. Primero, la Secretaría de Acción Social del Partido Nacional Revolucionario (PNR) envió al gobernador un oficio en el que citaba la denuncia hecha por los inspectores federales en contra de la actividad clandestina de los sacerdotes que se oponían a la educación socialista. Como era costumbre, Bonilla envió copia del oficio a los directores de Educación, pidiendo que los maestros, tanto estatales como federáles, dieran "pruebas" de la actividad de los sacerdotes. Ningún maestro se atrevió a denunciarlos, con lo cual Bonilla pudo informar a las autoridades del PNR y de la SEP que no había ninguna evidencia de tal actividad. En la secuencia de más de una docena de oficios, se observa cómo Bonilla redactaba las peticiones y los

informes, sin contradecir la política educativa oficial, pero dando a entender que sus indicaciones reales eran otras. La fuerza de estos oficios iba respaldada por un hecho: Bonilla había despedido a muchos maestros que profesaban ideas socialistas, de tal manera que seguramente se sobreentendía la amenaza implícita hacia quienes denunciaran a los sacerdotes. Es un ejemplo claro de la vieja consigna: la disposición oficial *se acata pero no se cumple*.

IMAGINAR LO NO-DOCUMENTADO

He intentado mostrar algunas de las maneras de encontrar indicios en los documentos, indicios que sirven, como sugirió Ginzburg (1983), para diagnosticar males y descubrir falsificaciones. También sirven para empezar a comprender la lógica de las prácticas detrás de las lógicas de los enunciados. No obstante, los documentos de los archivos educativos tienen limitaciones, algunas bastante serias.

En mi propio trabajo, por ejemplo, de haber leído únicamente estos documentos educativos para el período 1910-1914, podría tener la impresión de que no hubo movimiento revolucionario en esos años en México. Cierto es que algunos oficios de pronto mencionan "bandoleros" y varias maestras renuncian por "falta de garantías". Durante este período, se giraron órdenes para cerrar sin mayor explicación una cuarta parte de las escuelas. No obstante, no se concibe todo esto como efecto de "una revolución". ¿Será que "la Revolución" fue solo un mito inventado después de que ocurrió? O bien, desde las instancias del poder en esos años, ¿no se quiso o no se pudo ver lo que ocurría como lo que era, un movimiento revolucionario?

Por otra parte, si nos basáramos en los documentos del archivo de educación, sería fácil concluir que en la zona de La Malintzi, en Tlaxcala, quedaba poco de su pasado indígena a principios del siglo XX. La documentación escolar del siglo anterior aún detallaba la "raza" de los niños, usando las categorías de *indígena, mezclada* y *blanca*, pero este rubro se fue eliminando poco a poco de la matrícula. Según el censo de 1910, una tercera parte de la población de los municipios de La Malintzi confesaba hablar *mexicano* (náhuatl), aunque seguramente estos datos subestimaban la situación real. Los

estudios antropológicos muestran que la lengua y la cultura seguían fuertes en esta zona a mediados de siglo XX (Hill y Hill, 1999) y, por lo tanto, deben haber constituido la realidad cotidiana en muchos pueblos de La Malintzi en la época posrevolucionaria.

Sin embargo, el hecho de que muchos alumnos fueran hablantes del náhuatl recibía poca atención en los círculos educativos. Solo en tres informes de inspección de las 34 escuelas asumidas por la federación en 1925 se mencionó el hecho de que muchos niños no entendían español y que las maestras "batallaban para enseñar". Tampoco se encuentra mayor comentario sobre este hecho en los numerosos expedientes de capacitación de maestros, como conferencias, cursos de invierno, normales, congresos pedagógicos. El discurso indigenista del gobierno federal, que empezaba a difundirse a otras partes del país a partir de la época cardenista, no parecía haber llegado a Tlaxcala.

Si leemos los documentos con atención, podemos encontrar huellas de la realidad cultural indígena de la región. Emergen señales, por ejemplo, en las actas de las Juntas de Educación, constituidas por los vecinos. En aquellos años, la norma dictaba una organización de padres de familia por grados escolares, con el director de la escuela al frente. Sin embargo, a veces se reportaban las colaboraciones en especie o trabajo que daban los padres por *barrio*, a la usanza tradicional. En San Isidro Buen Suceso, poblado donde actualmente los niños hablan *mexicano*, los vecinos negociaron la entrada de la nueva escuela rural federal, pidiendo, a cambio de su anuencia, una dotación de instrumentos musicales para la comunidad, en lugar de instrumentos de labranza. Estos detalles revelan prácticas arraigadas en el México profundo (Bonfil, 1987) y permiten imaginar configuraciones sociales detrás de la documentación oficial que las ignora o las niega. En efecto, luego constaté, por fuentes orales, que en Ixcotla la trama social indígena –la misma que sostenía las fiestas, los cargos y la rotación de mando– también sostuvo con sus colaboraciones la escuela pública local (véase Acevedo-Rodrigo, 2008).

Por ello, es necesario complementar los documentos de archivos educativos con otras fuentes, incluyendo la historia oral. Algunas de las personas mayores de esta región relataron la experiencia de

conversar con sus compañeros escolares en *mexicano* y de no haber comprendido el español usado por los maestros. Algunos maestros bilingües, nativos de la región, también confesaron haber usado la lengua a pesar de las prohibiciones oficiales. Al parecer, hablaban mexicano para ganarse la confianza de los vecinos y de los niños, pero después daban clases en español. Sin embargo, el hecho de compartir ciertas referencias culturales con sus estudiantes seguramente modificó su manera de proceder en clase. A partir de ello, es posible imaginar una cultura escolar entreverada con la cultura local, lo cual nunca se registra en la documentación oficial.

En la actualidad, son pocos los niños que aprenden el náhuatl de la región y la lengua muere. No sabemos realmente cómo se fue sustituyendo por el español, ni en qué medida las escuelas fueron el vehículo de ese cambio. Uno se pregunta si la realidad terminó por imitar al discurso.

HUELLAS DEL PASADO EN EL PRESENTE

Retomando el tema del acercamiento entre la etnografía y la historia abordado anteriormente, recordemos que en la antropología histórica tenemos que imaginar lo no-documentado en el pasado, porque ya no es posible registrarlo.

Para acercarnos a las culturas escolares del pasado necesitamos prestar atención a la recomendación de uno de los fundadores de la historia social, Marc Bloch. Él insistía en la necesidad de conocer bien el presente para poder comprender el pasado:

> Siempre tomamos de nuestras experiencias cotidianas, matizadas [...] los elementos que nos sirven para reconstruir el pasado [...]. Porque el temblor de la vida humana, que exigirá un duro esfuerzo de imaginación para ser restituido a los viejos textos, es aquí directamente perceptible a nuestros sentidos (1952: 38-39).

Bloch admitió haber comprendido la lógica de una batalla solo a partir de su propia participación en las guerras mundiales y haber reconstruido el ordenamiento del espacio medieval a partir de sus

recorridos por la Francia rural. A pesar de las distancias entre las épocas, advertía Bloch, "esta solidaridad de las edades tiene tal fuerza que [proporciona] los lazos de inteligibilidad entre ellas".

De manera análoga, mientras más nos acerquemos a las escuelas de hoy y a los tejemanejes de la burocracia educativa, producto del siglo XX, más fácil será imaginarnos las culturas escolares de otras épocas. Es importante recorrer escuelas actuales, para estimar lo que implicaba la construcción de aquellas aulas grandes de piedra y de techo de vigas, y para percibir el entorno espacial del trabajo escolar. Es fundamental haber presenciado la llegada de un supervisor a una escuela y haber observado lo que atiende y lo que desatiende, lo que le muestran y lo que le ocultan, para así interpretar los informes de los inspectores escolares. Es necesario haber observado cómo trabajan los maestros en la actualidad, especialmente los mayores, para imaginarse posibles formas de trabajar en las escuelas del pasado.

Por otro lado, el trabajo sobre las culturas escolares del pasado da profundidad temporal a los estudios sobre los procesos educativos en escuelas actuales. Al vincular antropología e historia, adquirimos mayor conciencia de lo que perdura y lo que cambió. La heterogeneidad actual frente a la norma es testimonio de esa historicidad que caracteriza a las culturas escolares de toda época. Si los estudios etnográficos actuales logran documentar esa heterogeneidad, contribuirán a la consolidación de una mejor comprensión de las prácticas culturales en las escuelas y de sus transformaciones pasadas y posibles.

7. NARRAR LA EXPERIENCIA*

Hace ya tiempo que la crisis posmoderna ha mantenido en jaque el sentido mismo de la investigación etnográfica. A menudo esta crisis se asocia con ciertos autores, pero en realidad fue producto, en gran medida, de las reacciones y respuestas de los pueblos estudiados ante los textos publicados por investigadores ajenos a su realidad. El desenlace evoca la crítica que Edward Said (1995) hizo de la pretendida objetividad intelectual que no pocas veces sirve a fines políticos y que supone que los pueblos carecen de la curiosidad y la capacidad intelectual necesarias para conocer realidades propias y ajenas. De manera similar, algunos hemos estudiado las realidades educativas asumiendo que maestros, estudiantes y comunidades carecen de un interés propio por conocer su entorno próximo y leja-

* Una primera versión de algunas partes que integran este capítulo fue publicada en el año 2005 con el título "Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico", en Franzé, A; Jociles, M. I.; Martín, B.; Poveda, D. y Sama, S. (coords.): *Actas de la Primera Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación*, Valencia, Germanía.

no. La recepción crítica de los textos etnográficos propició mayor conciencia de la difícil tarea de construir puentes entre la experiencia de campo y la representación etnográfica.

Sirva este capítulo de resumen de lo expuesto hasta ahora y, a la vez, de exploración hacia cuestiones emergentes en el campo. Si se acepta que la etnografía no es un método, sino un enfoque, no se la puede tomar como una herramienta neutral o aséptica que se utiliza en cualquier contexto. Como enfoque, está impregnada de concepciones implícitas acerca de cómo se construyen representaciones de la vida social y cómo se les da sentido a partir del diálogo con quienes habitan una localidad. Permite comprender algunos procesos sociales y prácticas culturales, especialmente a escala cotidiana, pero también encuentra límites ineludibles.

A lo largo de este libro he sostenido que un estudio etnográfico tiene, por lo menos, ciertas características. Requiere una estancia relativamente prolongada en una localidad relativamente pequeña, de tal forma que el investigador, o el equipo de investigadores, pueda construir relaciones de confianza con algunos de los habitantes, tener acceso a acontecimientos públicos y documentar su experiencia por vía escrita o gráfica. Aunque el investigador consulte censos, mapas y otros documentos locales, la tarea principal es aproximarse a los lenguajes y conocimientos locales, lo cual implica tener una disposición receptiva y una sensibilidad hacia las distintas formas de interpretar los sucesos y las palabras. La experiencia de campo es crucial para este enfoque.

Sin embargo, la etnografía no termina allí, sino que culmina con la producción de representaciones textuales de la realidad estudiada, textos redactados por las mismas personas que realizaron el trabajo de campo. El género textual etnográfico privilegia la narración y la descripción. Los textos deben conservar, mediante descripciones analíticas concentradas y a la vez detalladas, una cuidadosa selección de lo observado y escuchado en el campo, ordenada y articulada de tal manera que apoye el argumento de fondo. El resultado, si bien describe prácticas y saberes locales, también responde a un campo de investigación que se hace preguntas y pide explicaciones, por tentativas que estas sean. El sentido de la investigación etnográfica es producir una mayor –o por lo menos distinta– com-

prensión de procesos que, frecuentemente, han sido estudiados a otras escalas y por otros medios.

Para lograr este conocimiento, he argumentado, la experiencia de campo debe transformar al etnógrafo. Si no se vive una transformación profunda de los marcos de percepción, de interpretación y de comprensión de la localidad en la que se realizó el estudio, el largo trabajo de campo y de análisis cualitativo no tiene sentido. El etnógrafo no va al campo para confirmar lo que ya creía saber, sino para construir nuevas miradas sobre realidades ajenas o familiares. El producto de su trabajo debe ser público y estar sujeto a contestación, tanto por parte de académicos como por los habitantes de la localidad estudiada.[1]

Finalmente, he propuesto que el trabajo etnográfico puede ganar en profundidad temporal y valor conceptual si se le integra la dimensión histórica. Ello implica, sobre todo, reconocer el carácter situado y fechado de los procesos que se abordan y mantener una conciencia de que nuestra experiencia da acceso a realidades en constante cambio. Al incursionar en los archivos, los antrópologos aplicamos las herramientas del enfoque etnográfico, la atención al detalle y al contexto, la búsqueda de prácticas y de significados locales encubiertos bajo el registro documental. Esta vía permite imaginar lo no-documentado y reconstruir la historicidad de culturas y procesos sociales en cualquier época o lugar. Historizar la etnografía significa, a la vez, evitar la tendencia a construir versiones esencialistas y estáticas de "los otros" y respetar, así, la capacidad de todas las personas de transformar sus culturas y sus mundos.

DILEMAS ÉTICOS

Todos los que hemos permanecido por un tiempo suficientemente largo en las localidades escogidas –es decir, suficientemente

1. Este requisito se ha enfatizado en los últimos años, frente a una creciente tendencia a usar la etnografía como instrumento de recolección de información secreta en el espionaje y la guerra, práctica denunciada por las asociaciones de antropólogos.

largo como para salir más confundidos que seguros– nos hemos planteado dilemas que no han sido fáciles de enfrentar. En otras tradiciones de investigación, estos problemas no existen: se trabaja con documentos públicos, actuales o pasados, o se aplican encuestas por vías institucionales establecidas y con categorías conocidas; muchos estudios usan aquellas clasificaciones abstractas que les sirven a los Estados para mirar a la sociedad, como dice James Scott (1998). Se trata de categorías que intentan poner orden en la información considerada necesaria para gobernar, pero que a menudo tienen consecuencias graves cuando se aplican de manera uniforme a mundos heterogéneos. Como sugiere este autor, eliminan la diversidad, soslayan lo particular y prescinden del saber local. El caso clásico es el censo; sin embargo, hay encuestas científicas que operan bajo el mismo supuesto. Se piensa que es posible obtener una serie de datos comparables, si solo se especifican con cuidado procedimientos uniformes de recolección y de codificación que aplicarán los auxiliares de investigación.

La etnografía nos coloca en otra tesitura. Optamos por abordar las grandes preguntas sociales mediante estudios realizados en pequeños mundos en los que sea posible observar y acercarse personalmente a las vicisitudes de la vida cotidiana y a los significados que los hechos tienen para los habitantes del lugar. La experiencia de campo nos obliga a construir las categorías de análisis en diálogo con los significados locales y a modificar en el camino los parámetros del discurso oficial. Nos unimos, así, a un arduo proceso de descolonizar el conocimiento en diálogo con otros. Muchos han cuestionado si esto es realmente posible. Sin embargo, proceder con esa intención pone en evidencia la distancia que suele haber entre los marcos dominantes y las interpretaciones locales.

Estar en el campo lleva inevitablemente a la pregunta "¿qué hacemos ahí?". No pocos que intentan responder a esta pregunta en sus primeras exploraciones sobre el terreno han dado la media vuelta y han regresado a la biblioteca o al archivo o, ahora, a internet. Permanecer ahí puede ser difícil, inquietante, desconcertante. Nos enfrenta no solo con un encuentro intercultural sino también con dilemas éticos. Debemos dar cuenta a los habitantes locales de

nuestra procedencia, de nuestro trabajo y de su destino y de la posible contraparte que ofrecemos a quienes nos permiten vivir con ellos un tiempo.

Poco a poco, resulta insuficiente cualquier versión que damos inicialmente del motivo de nuestra estancia en el campo, por lo general cifrada en palabras cuidadosas. El intento de dar una explicación honesta de nuestro trabajo se complica con la consigna de mantenernos abiertos y, por lo tanto, no encauzar las respuestas hacia una postura predeterminada. Asumir en la práctica una actitud de aprender es muy difícil en ambientes que nos conceden, como investigadores, una posición de privilegio. Invertir la relación de poder implicada en los papeles institucionalizados de entrevistador y entrevistado requiere mucha reflexión y vigilancia.

De mi propio trabajo de campo recuerdo momentos difíciles. Acercarme a escuelas rurales producía dos reacciones: una era la recepción calurosa de cualquier visita, pues muchos maestros se encuentran tan aislados que no es un acontecimiento frecuente; otra, el temor ante la observación de la escuela, de su trabajo, ya que los modelos disponibles son las visitas de inspección. Por más que explicaba que no se trataba de evaluar el trabajo, tomaba tiempo que lo creyeran. El doble sentido de la palabra "investigar", que nos liga con la actividad policial, llevaba a confusiones. El hecho de garantizar el anonimato de los interlocutores y de las localidades podía ayudar; sin embargo, implicaba descontextualizar el estudio y perder el sentido de lo particular. Además, había personas que insistían en el reconocimiento de sus nombres y localidades en lo que se fuera a publicar. El dilema se tendía a resolver cuando encontraba un punto de confluencia con temas que inquietaban también a la población local (a los propios maestros y alumnos, en este caso). Se abría el terreno para una labor conjunta.

Si bien el trabajo de campo se caracteriza por una atención constante a los detalles del contexto y de la interacción, los habitantes suelen solicitar una delimitación de los tiempos en que se realiza la investigación y una definición de las actividades que la constituyen. Durante la convivencia cotidiana, no siempre es legítimo sacar el cuaderno, mucho menos la grabadora. Uno aprecia los momentos en que tomar notas no está fuera de lugar. Sin embargo, en

muchas situaciones el único recurso es la memoria y la creciente comprensión de los lenguajes y significados locales.

¿Por qué estamos ahí? Esta pregunta surge en nosotros y en los demás una y otra vez. Elaboramos versiones, tanto para nosotros como para los otros. Nos percatamos de que también somos observados e interrogados por los habitantes, un proceso que tiene diferentes consecuencias según los mecanismos del poder discursivo interpuestos entre nosotros y los interlocutores. Puede haber, entre ambos, juegos de máscaras y de espejos, proyecciones y recuerdos (Goffman, 1981), en una búsqueda de puntos de apoyo para entablar una comunicación posible. La desconfianza es normal, pues los habitantes –los maestros, padres y niños– quieren indagar más acerca de nuestras intenciones. Enseñarles las notas de campo suele dar seguridad, si hemos tenido el cuidado de registrar sin juzgar. También es importante aclarar cuál será el destino de la información, qué se hará público y cómo. En el caso de estudiantes, la legitimidad del trabajo de tesis suele generar una relación más igualitaria. Entre maestros, la contribución que los estudios etnográficos han hecho a la comprensión de los problemas cercanos a las escuelas respalda los esfuerzos para seguir con este tipo de estudios.

Establecer redes a partir de las personas que nos han aceptado puede ser complicado. A veces, legitimamos nuestra presencia ante cada nuevo interlocutor haciendo referencia al anterior. Esto nos lleva de una persona a otra, muchas veces sin que podamos intuir las percepciones que ellos se formulan de nosotros dadas estas referencias, ni los juicios que formulan sobre lo adecuado o no de nuestras acciones. Nos encontramos inmersos en una pequeña comunidad, inevitablemente somos partícipes de alguna manera y nuestro comportamiento provoca comentarios, suspicacias, defensas y, a veces, aprobación.

Poco a poco, vamos encontrando personas con las que se puede construir cierto tipo de relación. Suelen ser personas que se interesan en el mundo exterior y nos plantean una relación de proximidad, en la que si bien ofrecen información, también esperan recibirla. A menudo, les agrada conversar y relatar experiencias propias y ajenas. Al principio, es posible que las conversaciones con estas personas tengan cierta formalidad. Posteriormente, se dan intercambios fuera

del contexto de trabajo formal. En esos casos, solo podemos intentar reconstruirlos horas después y someter la memoria a prueba en subsecuentes encuentros en el campo. Paradójicamente, son estas conversaciones las que suelen conducir a una mayor comprensión. Aunque no se tenga un registro fiel, estas pláticas iluminan perspectivas y significados locales (Okely, 2008). Conforme pasa el tiempo, las relaciones de mayor confianza se vuelven más estrechas y es cada vez menos adecuado registrarlas. De hecho, siempre se siente cierta tensión, aun en estas relaciones, entre el compromiso y el respeto recíproco y el deseo de ambos de conocer el mundo del otro.

Esta tensión nos puede inquietar. En el fondo, se relaciona con las tres condiciones que Habermas (1987/2000:394-400) consideró que debe tener toda comunicación sincera. En principio, lo enunciado debe cumplir con dos pretensiones de validez: la *verdad* (que lo dicho sea "ajustado a la realidad" según lo perciba el hablante) y la *rectitud* (que lo dicho sea "correcto en relación al contexto normativo", que no esté fuera de lugar). El oyente puede poner en duda lo dicho y solicitar que el hablante explicite sus argumentos y que justifique su derecho a decir lo que ha expresado. La tercera pretensión de validez requerida es la *veracidad* ("que lo dicho muestre la sinceridad subjetiva" del hablante). En otras palabras, en la comunicación sincera no debe haber duplicidad. Si no se cumple con la tercera condición, se trata, según Habermas, de una comunicación estratégica, realizada como una mera conversación, pero que implícitamente intenta obtener algo a cambio.

En algunos encuentros en el campo, he sentido que estoy en el borde entre lo sincero y lo estratégico; por ejemplo, cuando me presento como ignorante de ciertos temas, esperando que las personas con quienes converso den su propia versión antes de conocer la mía. Las conversaciones en el campo, a veces, se acercan a esta situación, cuando el afán de conocer sobrepasa los límites de lo que es correcto preguntar. He sentido cierta inquietud, incluso, al participar en conversaciones en las que mantengo una doble atención. La continua reflexión etnográfica se manifiesta como una voz interior que acompaña el desenvolvimiento del diálogo, que recuerda, relaciona y luego busca maneras de ligar lo platicado con otros temas sin ser demasiado inquisitivo. Las culpas tienden a diluirse, sin embargo,

cuando comprendo que los interlocutores también usan estrategias, con todo derecho, para proteger su intimidad y para indagar acerca de mi identidad y mi sinceridad. La confianza se va construyendo poco a poco, con el respeto hacia el conocimiento y los intereses de las personas y el acto de compartir nuestros propios saberes y posiciones con ellas.

La distensión requiere más tiempo, un tiempo en el cual los temas que nos interesan se van transformando y van coincidiendo con los intereses de ciertas personas de la localidad. Cuando eso ocurre, el tiempo pasado en el campo se convierte en un tramo más de la vida personal. Participamos de manera espontánea, poniendo las cartas sobre la mesa, conversando de manera cada vez más sincera. En esta etapa, nos olvidamos del cuaderno y la grabadora, salvo para entrevistas formales. El conocimiento pasa a formar parte de la comprensión familiar que alcanzamos sobre realidades cercanas o distantes. En los casos más afortunados, el compromiso adquiere otro sentido, la participación en acciones locales nos ofrece momentos en los que ponemos el conocimiento construido al servicio de alguna causa local. En ocasiones, acciones como tomar minutas de asamblea o conseguir información documental adquieren relevancia pública, más allá de los fines de la investigación. En situaciones en las que nuestras posturas convergen con las luchas locales, la investigación como tal puede pasar a un segundo plano, y el conocimiento construido en común sirve para apoyar acciones justas y necesarias. En estos momentos, el conocimiento se realiza como una dimensión más de las relaciones con el entorno natural y social, una faceta de la vida. Se tiende hacia ese punto de fuga que captó Borges en el cuento "El etnógrafo" (1969), en el cual un estudiante comprende tan bien el secreto de un rito de iniciación, que la tarea etnográfica de dejar registro escrito pierde todo sentido. Citando a Borges, Leonardo Piasere concluye su libro *El etnógrafo imperfecto* con la siguiente reflexión: "¿Qué hace el etnógrafo? Cuando no ha comprendido completamente la vida que ha vivido, escribe"[2] (Piasere, 2002:188).

2. La traducción de la cita es de la autora. Agradezco a Ana María Gomes la referencia al texto de Piasere.

Estas reflexiones ayudan a comprender por qué el trabajo etnográfico requiere una presencia directa y prolongada en el campo. Entablar conversaciones sinceras en torno de intereses comunes es la base del proceso de transformación personal, es decir, el meollo de la etnografía. Narrar esta experiencia le da sentido a lo que suele llamarse el diario de campo. Por eso, es legítimo registrar a solas la experiencia de convivir allí; este registro suele ser, finalmente, el fundamento más sólido del conocimiento logrado, es lo que permite interpretar todo lo demás. Comprender "hasta donde alcancemos a ver", como suelen decir las personas en el campo donde trabajo. El camino es siempre inconcluso, la comprensión de las realidades tanto propias como ajenas casi siempre será provisional e incompleta; por eso, es necesario escribir.

DE LA COMPLICIDAD A LA CONVERSACIÓN

La reflexión sobre estos dilemas ineludibles del trabajo de campo nos lleva a revisar las ideas de varios autores. Las maneras de establecer una relación con los habitantes de la localidad donde investigamos ha sido tema central de la reflexión antropológica. Marcus (1997) hizo un desglose de las posiciones que detecta en diversos autores sobre lo que él llama "la complicidad", implícita o explícita, que se forma al conversar con las personas de la localidad. Reconoce el problema ético que existe en el fondo de todo trabajo etnográfico, experimentado por muchos que emprenden sus primeras experiencias en el campo. Recuerda que esta inquietud, según Geertz (1968:151), proviene de "la inherente asimetría moral de la situación del trabajo de campo" (citado en Marcus, 1997: 91).[3]

Marcus encuentra que Geertz representa una postura clásica de la etnografía, que consiste en describir y narrar, desde la experiencia de haber "estado allá", la cultura de una localidad, para poder "inscribirlo en el registro consultable de las creaciones humanas". Toma como ejemplo el estudio sobre la pelea de gallos en Bali

3. Todas las citas textuales de obras en inglés son traducciones de la autora.

(Geertz, 1973b), en que el autor relata que durante una repentina irrupción de la fuerza pública en el local donde se llevaba a cabo una pelea, actividad ilícita, él se encontraba del lado de quienes se defendían de la policía y que, de paso, también lo defendían a él. La "complicidad" que emanó de este incidente permitió que se estableciera el entendimiento mutuo necesario para llevar a cabo el trabajo de campo. El incidente dio a Geertz entrada en un mundo al cual no era fácil acceder y le abrió puertas para la conversación que él identifica como la base del trabajo etnográfico. Marcus considera que este tipo de "complicidad accidental" conserva la asimetría, y luego busca posibles alternativas.

La primera salida es sugerida por el trabajo de Clifford (1988) y otros, quienes proponen establecer una relación de igual a igual entre el autor y el "informante", que en esta opción se convierte en "colaborador". Se intenta establecer *una complicidad explícita con algunas personas de confianza*, miembros de la comunidad. Si bien esta complicidad eleva la relación a una de trabajo conjunto, Marcus opina que en el fondo no escapa la asimetría fundamental de la situación de campo: un investigador "viene desde afuera", con interés en conocer cómo viven los "de adentro" y cómo ven su mundo. En general, no ha sido fácil lograr una colaboración igualitaria.[4]

Una segunda opción señalada por Marcus es el *reconocimiento abierto de la relación asimétrica*, es decir, el etnógrafo admite, de manera autocrítica, ser cómplice potencial de las fuerzas externas que inciden en la vida en el interior de la comunidad. Aceptar esta complicidad implica situar a la localidad en un contexto mayor y, además, reconocer el papel, muchas veces involuntario, que el investigador puede tener en los acontecimientos que afectan la vida de sus habitantes. Marcus señala a varios antropólogos como ejem-

4. En el campo educativo las opciones de colaboración lindan con tradiciones distintas, como la investigación-acción. Bajo el rubro de la colaboración se ha dado una diversidad de prácticas, incluyendo el contar con un auxiliar sin sueldo. En algunas opciones emparentadas es posible que se equilibren las relaciones y se abran cauces hacia una mayor comprensión mutua, pero no siempre es el caso. A menudo, la intención implícita es cambiar al otro y no transformarse a uno mismo, desvirtuando así lo esencial de la etnografía.

plos de esta postura, entre otros a Rosaldo (1989), quienes describen de manera explícita los contextos de colonización y de dominación que inciden en las vidas de las personas con las que conviven. La conciencia de nuestra situación de privilegio suele ser un primer paso hacia un cambio de actitud.

Marcus identifica también una tercera opción. Se trata de descubrir y describir los procesos sociales que afectan a los grupos subalternos, pero junto con ellos. En este caso, el investigador establece una complicidad con algunas personas de una localidad, no para mirar hacia el interior de la comunidad, sino *para estudiar algún fenómeno externo de interés común*. Se acerca a lo que Nader (1969) hace años describió como "estudiar hacia arriba", para comprender los procesos que afectan, oprimen o trastornan a la población local. Para hacerlo, es necesario acceder a conocimientos que no son del dominio público; esto requiere entrevistar a personas ajenas a la localidad cuya experiencia y perspectiva es relevante para el estudio. La asimetría del poder se puede invertir cuando se tiene que obtener información de quienes trabajan en las empresas y burocracias que inciden en la vida local. Los resultados suelen llevar a una toma de posición más explícita del lado de personas afectadas por estos procesos externos. Un ejemplo es el estudio que realizó Abu-Lughod (1997), en el que la investigadora indaga las intenciones de las autoras de algunas telenovelas feministas que miraban las mujeres de una aldea remota en Egipto. Las interpretaciones de las mujeres ante lo que consideraban las "extrañas costumbres" de los personajes urbanos de las telenovelas le permitieron situar a la localidad dentro de un ámbito global. La aparente similitud temática se contraviene al constatar los diversos marcos de interpretación en juego. La autora concluye afirmando que existen "múltiples formas de ser cosmopolita", es decir, de conocer el mundo. Esta postura respalda, a menudo, la propuesta de realizar etnografía en múltiples sitios, al recorrer los caminos que llevan hacia los espacios externos desde la perspectiva de las personas de la localidad.

Otros antropólogos han ofrecido reflexiones más incisivas, que enmarcan la experiencia del diálogo en el campo. Por ejemplo, Pinxten (1997), quien trabajó entre los indios navajo, sostiene que la entrevista etnográfica debe ser vista como una conversación inter-

cultural. Recuerda que en los modelos clásicos de entrevista la transferencia de información suele ser unidireccional, hacia el investigador. Notando que los habitantes también hacen sus conjeturas sobre quién es el que les hace tantas preguntas, Pinxten relata que en el caso de los navajo, las respuestas que suelen dar inicialmente a los etnógrafos son una serie de cuentos sobre "el Coyote", personaje mítico pero relativamente marginal. Solo después de mucho tiempo y de llegar a tener confianza mutua, comparten información más compleja y profunda. Para avanzar en la comprensión de otra cultura, es necesario, dice, considerar que las formas de conversación son, en sí mismas, culturales.

Pinxten propone otra descripción de lo que ocurre (o puede ocurrir) en los intercambios en el campo. El investigador inicia con un discurso que necesariamente está cifrado en términos de su propia cultura. El interlocutor puede reaccionar ante este discurso de muchas maneras: lo puede ignorar, interpretar, refutar o negar. Algún nivel de comprensión mutua suele ocurrir, junto con muchas interpretaciones erróneas. En la entrevista abierta, el interlocutor local tiene la posibilidad de reorientar la conversación hacia otros temas:

> El proceso de dar y tomar, de entender o ignorar, aceptar o refutar, acceder o negar, es el formato básico de la entrevista de campo. En este formato se pueden identificar intervenciones diversas: persuasión, clarificación, aseveración, exigencia, refutación, entre otros (1997:30).

La propuesta de Pinxten de lograr un mayor equilibrio en las entrevistas, al permitir el juego constante entre los múltiples marcos culturales, apunta hacia la posibilidad de sostener conversaciones más sinceras, aun considerando todos los desencuentros y malentendidos que pueden ocurrir en el trayecto.

Pinxten hace extensiva su postura a la observación; insiste en que la observación también está repleta de supuestos teóricos, culturales e ideológicos. Propone una definición interaccional de la observación:

> Dado que todos los datos recogidos en el campo nacen de la interacción y comunicación y que no existe ninguna otra fuente de información genuina sobre las particularidades culturales, la interacción (y la observa-

ción como interacción) es lo que subyace a todo análisis etnográfico (1997:45).

Esta visión también reconoce la naturaleza del conocimiento producido como resultado de cierto grado de acuerdo entre los marcos de interpretación que emergen entre el etnógrafo y las personas con quienes conversa sobre algún tema en particular. De ninguna manera es posible elaborar una cartografía completa de la "otra cultura" y, de hecho, los significados logrados están imbuidos de los supuestos culturales tanto del investigador como de las personas con quienes conversa.

Profundizar en la naturaleza de esta interacción y del conocimiento que produce es tarea continua. De manera similar, Briggs (1986, 1988) expone una reflexión sobre su propia experiencia entre la población rural hispanohablante de Nuevo México. Mostró cómo la relación asimétrica, implícita en la manera usual de entrevistar en las ciencias sociales, chocó con las formas correctas de hablar y de aprender de la población local y, además, cómo los artesanos con quienes convivía poco a poco lo encauzaron hacia otras maneras de participar y aprender. A partir de esta experiencia, expone las limitaciones inherentes a las formas tradicionales de entrevistar en las ciencias sociales.

Finalmente, retomamos la reflexión de Fabian (2001) acerca de su larga experiencia en África. Al mostrar algunos errores graves en los cuales incurrió al reportar lo que "había comprendido" de una entrevista, Fabian (2001:33-52) insiste en que los malentendidos inevitables en el curso de las conversaciones solo se pueden corregir con el tiempo, y en la medida en que se tenga mayor conocimiento del contexto local y del devenir histórico. Su propio trabajo lo llevó a descubrir importantes vetas de historia local, que constituyen lo que llama una "historiología popular", una memoria expresada en versiones orales y formas de representación popular, incluyendo, por ejemplo, la obra de pintores y dramaturgos locales. Concluye con una exhortación a tomar en serio esta memoria, no para interpretarla como una expresión más de la cultura popular, sino para considerarla como un tercer actor en el diálogo entre historia y antropología, capaz de cuestionar y confrontar las versiones cons-

truidas desde ambas disciplinas académicas. Esta postura implica asumir que las tres orientaciones –etnología, historia e historiología– comparten una misma matriz epistemológica, en un plano de igualdad:

> El de ser un proceso dialéctico, en sí mismo histórico y por lo tanto contingente [...]. La verdad es asunto de emancipación de la ideología impuesta [...], no simplemente el resultado de confrontar los "hechos" recolectados con parámetros transhistóricos de verificación (2001:76-84, citando a Fabian 1996: 316).

TRANSFORMAR LA MIRADA

A lo largo de este libro he sostenido que la experiencia etnográfica, en el campo y en el archivo, debe transformar nuestras maneras de pensar y de mirar, incluso de ser. Este cambio no se logra simplemente con la estancia en otra localidad, ni con las conversaciones con otras personas. Depende de la calidad de nuestra experiencia prolongada en el campo. Requiere también un trabajo constante de escuchar y observar, registrar, leer y escribir, analizar y dudar; retomar la experiencia y recorrer numerosas veces el mismo ciclo de actividad. Durante este proceso, la experiencia etnográfica se aparta de otras maneras de realizar investigaciones. Incluso en el archivo, la opción etnográfica marca una forma particular de leer y analizar la evidencia del presente y el pasado.

La escritura etnográfica se apoya en múltiples formas de registro, pero llevar un diario de campo es todavía la actividad central del trabajo, pues ahí se registra la transformación. El diario puede ser una simple bitácora, un mapa de los encuentros y los desencuentros de cada día. A la vez, puede ser mucho más: sirve para anotar, en la relativa privacidad, las impresiones y los recuerdos del día; es necesario para registrar, cuando el momento lo permite, los detalles no verbales de un acontecimiento, que no siempre son accesibles a la grabación. Además, en el diario se llevan anotaciones reflexivas sobre el proceso propio de transformar paulatinamente las maneras de pensar, de observar y de relacionarse con las personas de la

localidad. El diario se llena de notas que recogen, cuestionan, refutan, corrigen, completan cosas escritas anteriormente, para lo cual, dicho sea de paso, es útil armarse de lapiceras de varios colores, que permitan luego distinguir cuándo se hicieron las anotaciones sobre anotaciones.

Esta tarea coincide con y respalda un trabajo más difícil: el proceso del análisis cualitativo, el momento de interpretación y confrontación. A diferencia de otros enfoques, en la etnografía la interpretación se hace desde el inicio, no se deja para el final. Este es uno de los puntos de mayor controversia en los debates sobre su validez y rigor científico, con quienes insisten en la necesidad de mostrar la distribución y correlación de los datos obtenidos. El análisis cualitativo requiere un procedimiento insustituible, el trabajo sobre los textos producidos en el campo: leer, releer y releer los registros de campo, interpretarlos desde varios ángulos, anotar y anotar sobre anotaciones, relacionar, dudar y volver a relacionar, escribir textos descriptivos preliminares, romperlos y escribirlos de nuevo, todo ello hasta encontrar cómo encajan algunas piezas del rompecabezas. El proceso mental no recorre un camino lógico y pautado. Las intuiciones y las corazonadas cobran importancia. En una trayectoria que Piasere (2002) ha llamado "perducción",[5] los detalles vividos se van juntando de manera irregular y permiten, finalmente, transformar la mirada. Poco a poco, se arman descripciones etnográficas, *como puntos de llegada*, es decir, descripciones que no fueron evidentes al inicio.

Para aclarar el sentido del análisis cualitativo, Erickson (1986) se refiere al término en latín de *qualitas*, considerado como "las propiedades de las cosas" que estudiamos. En el análisis cualitativo, dice, el etnógrafo intenta discernir los "qué" de la investigación, encontrando cortes significativos en el continuo de la experiencia vivida y presenciada. Establece categorías más finas que las ya dadas por la

5. Piasere propone este neologismo y lo explica del siguiente modo: "La *perducción* se configura como un conocimiento por la concatenación reticular irregular que reúne hecho tras hecho sobre la base de nuevas posibilidades de ocurrencia" (Piasere, 2002:166, la traducción es de la autora).

teoría existente y busca mayor validez en los nexos entre los conceptos y los referentes empíricos; además, propone una relación profunda con la teoría que respalda el estudio.

Desde esta perspectiva, adquiere peso la dialéctica entre las categorías teóricas y las sociales, aquellas que ordenan (o desordenan) la percepción y la acción social. Las categorías sociales no son solo de "los otros", de lo "local", sino también son categorías que usamos nosotros, en tanto miembros de otras "localidades" con otros "sentidos comunes", incluyendo el mundo académico. Retomar las categorías sociales no es simplemente un "ver desde los ojos del nativo", ni tampoco es asumir las categorías locales como propias sin mayor reflexión. Al realizar el continuo ir y venir entre varias maneras de mirar un proceso social, se crea una tensión cuya única salida es una transformación en los marcos de interpretación y análisis que usamos. Por eso, la experiencia etnográfica modifica profundamente las miradas y, desde ahí, aporta al continuo diálogo que marca el avance del conocimiento.

El trabajo de campo y el análisis cualitativo representan solo una parte de la investigación etnográfica. La otra mitad es la elaboración de textos etnográficos, que integren las descripciones analíticas y ubiquen el desarrollo conceptual dentro del campo de investigación correspondiente. En ellos, se muestran las relaciones internas y externas que hacen inteligible una parte de la experiencia de campo (nunca su totalidad). Estos textos permanecen, al decir de Geertz (2000), como nuevas instancias de "conocimiento local", representaciones ofrecidas como parte de un acervo documental que pretende dar cuenta de la diversidad humana.

LA RESPONSABILIDAD DE NARRAR

¿Qué nos autoriza a producir estos textos? ¿Qué carácter tienen? Un aspecto central de la crítica posmoderna ha sido la creciente conciencia de la retórica de los textos etnográficos, así como de la autoridad que se les atribuye. Las formas institucionales de presentar los productos de la etnografía están marcadas por largos años de inserción en los espacios académicos de los países dominantes.

Si bien durante décadas se han buscado maneras de modificar algunas de las marcas de esta herencia, queda aún mucha preocupación por los géneros textuales de la etnografía.[6]

Hace algunos años, van Maanen (1988) ofreció la siguiente tipología:

a) Primero, los *relatos realistas*, que se proclaman como una "descripción verdadera", "científica", de ciertas prácticas culturales observadas por el autor, *in situ*, quien evita hacer referencia a sí mismo, aunque el texto comunica una "autoridad basada en la experiencia de quien estuvo allá". El autor también se reserva la última palabra, dando la impresión de tener una omnipotencia interpretativa, a veces fundamentada en referencias teóricas previas. No obstante, el texto debe incluir evidencia de las categorías locales y los detalles cotidianos de la localidad. En este tipo de relato no se expone la experiencia de campo ni se pone en duda la validez de lo descrito.
b) Una segunda categoría son los *relatos confesionales*. Crecen en popularidad, como un rechazo explícito a los textos realistas. Incluyen deliberadamente al autor y describen los problemas de acceso, de desconfianza y de desencuentro con las personas de la localidad. Son relatos personalizados, escritos desde el punto de vista del investigador, quien "confiesa" las peripecias de sus intentos de comprender mejor las prácticas locales. Según sus autores, estos relatos son más naturales, es decir no están contaminados o construidos de manera artificial. En realidad, comenta van Maanen, usan otros recursos retóricos para conseguir el efecto deseado.
c) El tercer tipo señalado por van Maanen consiste en los *relatos impresionistas*. Son relatos con una trama dramática deliberada, que conducen al lector al desenlace de una historia y buscan la persuasión. Incluyen personajes concretos, en lugar de

6. Entre otros, destacan: Clifford y Marcus (1986); Geertz (1988), Polier y Roseberry (1989), Atkinson (1990), Reynoso (1991), van Maanen (1995), Webster (1996), Marcus (1998).

tipos de prácticas generalizadas. Recurren a frases, metáforas e imágenes elocuentes. La narración misma implica una interpretación de los hechos. Se logra una transparencia que da la impresión de mayor acercamiento a "lo real". En este caso, la representación a menudo se apoya en recursos literarios.

Se han propuesto otras clasificaciones y se han multiplicado los productos posibles de un estudio etnográfico, para incluir los medios audiovisuales. El resultado ha sido una mayor precaución en la selección de recursos de representación y en el reconocimiento de su autoría compartida. Al margen de los criterios académicos, que pueden incluir desde las formalidades de una tesis de grado hasta las formas más abiertas promovidas por algunos editores, caben muchas versiones. Las representaciones son productos contemporáneos, accesibles, en principio, a los habitantes de las localidades estudiadas; por lo tanto, las personas que permitieron nuestra presencia en sus comunidades pueden cuestionar y refutar lo que escribimos o mostramos. Ello ha llevado a la búsqueda de maneras diversas de representar y de compartir el conocimiento logrado para responder al auditorio fuera del campo académico y corresponder, así, al hecho de que este conocimiento siempre proviene de un trabajo colectivo.

En el fondo, estas discusiones plantean la cuestión del sentido y el derecho de la autoría etnográfica. Si los textos etnográficos tienen tanta "mano negra", ¿cómo es que resultan ser descripciones válidas de la localidad? Al pensar sobre la autoría, surge de nuevo la necesidad de responder a las pretensiones de verdad y de rectitud, señaladas por Habermas. Esta duda nos asalta a todos los que intentamos redactar una versión, sabiendo que es una entre muchas versiones posibles sobre lo que observamos y escuchamos en el campo.

Entre las múltiples respuestas que se han dado a partir del momento en que se nos recordó que los textos no son "ventanas transparentes" ante mundos propios o ajenos, es posible encontrar algunos caminos. Sin pretender que el texto etnográfico se aproxime al literario, creo que algunas reflexiones de parte de dos escritores pueden ayudar a salir del embrollo.

Uno de ellos es John Berger, quien, en un ensayo sobre la conversación (2004), comparte reflexiones sobre el sentido de ser narrador. Señala una complicidad de fondo entre su propia actividad como escritor y la narración de un viejo amigo campesino, cuyos relatos están repletos de detalles concretos y verdaderos. Concluye: "ambos somos historiadores de nuestro tiempo". Si bien en el caso del campesino, agrega Berger, la circunscripción comunitaria permite que sus relatos se cifren y compartan en la lengua oral local, y que señalen diferencias más sutiles entre las personas y los incidentes (que los etnógrafos solemos reducir a nichos, mitos y ritos tipificados), los relatos del campesino también plantean "las preguntas más abiertas y generales, que no siempre tienen respuesta" (2004:7).

Berger encuentra otras similitudes entre los dos procesos de narrar. Ambos implican, dice, "aproximarnos a la experiencia". Aquí, retomo el trabajo de campo etnográfico para enfatizar su carácter de *experiencia* personal, siempre irrepetible. Nuestras estancias prologadas nunca dan mayor acceso a la vida local que lo presenciado en las veredas que nos condujeron a diversos sitios, sucesos y personas. Nos involucran en un proceso de largo aliento, una experiencia en el sentido más complejo que le dio Vygotsky (1994), como un todo indisociable con vetas biológicas, afectivas y cognitivas. Entre lo singular de la experiencia de campo y la complejidad de nuestro estar-sentir-saber ahí, se juega la construcción de una narración.

Regresando a Berger:

> El acto de escribir no es nada excepto aproximarse a la experiencia de la que uno escribe [...], implica, un momento de escrutinio (cercanía) y una capacidad de establecer conexiones (distanciamiento) [...], se aproxima y se retira, para finalmente encontrar el sentido (2004: 6).

Esta descripción del "ir y venir", de hecho, caracteriza el proceso etnográfico, tanto en el campo y el archivo, como durante la producción de las representaciones textuales y gráficas.

Si lo que escribimos tiene como referente nuestra propia experiencia, es posible comprender de otra manera la acción de escribir

algo acerca de mundos propios o ajenos. En realidad, los textos etnográficos ordenan la percepción y el conocimiento que construimos nosotros en interacción con aquellas personas que acompañaron el proceso de campo. No obstante, existe un riesgo en privilegiar lo autobiográfico (como en el modo confesional), pues esto no suele ser lo que esperan los lectores de textos etnográficos, incluyendo a quienes nos dieron permiso de convivir algún tiempo en sus mundos. Resulta ineludible buscar un equilibrio en el relato de la experiencia, sin la pretensión de hablar por otros, pero con la convicción de tener algo que decir sobre lo que se aprendió entre ellos.

Aquí aparece otra disyuntiva, para lo cual es útil la lectura de un texto de Elias Canetti (2004) que aborda "la responsabilidad de narrar". Detrás de su reflexión queda la afirmación: "En verdad, nadie puede ser escritor, narrador, si no duda seriamente de su derecho a serlo". Canetti retoma una anécdota tal vez conocida, del hallazgo fortuito de una libreta entre los escombros de una ciudad bombardeada. En ese cuaderno, está escrita la frase: "si realmente hubiera sido un escritor, habría evitado la guerra". Canetti confiesa que su primera reacción fue considerar esta frase como una "enorme presunción", pero poco a poco aceptó la seriedad del asumirse responsable que comunicaba este autor desconocido. Proponía escribir ante una guerra, hecha inevitable en gran parte por el "trastocamiento deliberado y reiterado de muchas palabras" (no hay más que pensar en la guerra ordenada por el presidente estadounidense Bush para confirmar este proceso). Y agrega Canetti: "Entonces, si las palabras son tan poderosas, también, ¿por qué no podrían impedir la guerra?".

Algo nos debe decir esta anécdota acerca de "la responsabilidad de escribir" como parte del quehacer de la etnografía. Canetti asume esta responsabilidad por las palabras a pesar de reconocer "con profundo sentimiento un fracaso absoluto", pues "solo una porción de la experiencia (del narrador) fluye a su obra". Sitúa al narrador frente a un mundo caótico, entre "la metamorfosis ineludible" y "las múltiples creaciones de la gente [...] que constituyen una herencia inagotable". La experiencia etnográfica es una expresión de esa metamorfosis; nos transforma, transforma nuestra conciencia y nuestro saber, nuestro sentir y nuestro ser, en ese entrecruce

particular de encuentros con la gente de otras localidades, próximas o lejanas. Las ideas de este autor conducen a lo que también podría ser la responsabilidad del etnógrafo ante la vida, la búsqueda de "salidas y caminos para todos."

Resumiendo, aún siento confianza en el quehacer etnográfico, sobre todo en el emprendido por los investigadores jóvenes, que son mucho más capaces de nivelar o de invertir la asimetría moral inherente a la relación de campo. La búsqueda conjunta de las preguntas que interesan tanto al investigador como a los habitantes de cada localidad, generalmente, apunta hacia afuera y hacia arriba, hacia la comprensión de las fuerzas, los mecanismos y los procesos que expliquen su situación de vida y hacia la invención de tácticas (de Certeau, 1996) que apoyen su lucha cotidiana y sus múltiples resistencias frente al poder.

Sé que es difícil encontrar los momentos de acuerdo en que se entrelazan los marcos de interpretación de varias personas, entre todos los desencuentros del trabajo de campo. A la vez, confío en la identificación con el impulso inherente a la humanidad de narrar su historia y, ante ello, la validez de asumir la responsabilidad de contar una pequeña parte de la experiencia que vivimos en el campo, aquella que más refleje la comprensión construida en común. Esta responsabilidad nos autoriza a producir relatos que den nuevos sentidos a la vida y que señalen las salidas que todos necesitamos.

Asumir, además, la conciencia de "la metamorfosis ineludible" de la experiencia colectiva nos obliga a encontrar maneras de entrelazar la experiencia vivida en un momento, en el campo, con el escrutinio de la memoria registrada en la palabra o el archivo. A la acción de describir lo que se presenció se le suma, así, la responsabilidad de narrar cómo llegó a ser, para contribuir a la tarea pendiente de imaginar cómo podría el mundo llegar a ser de otro modo.

BIBLIOGRAFÍA

Abu-Lughod, Lila (1997): "The Interpretation of Culture(s) after Television", en Ortner, S. (ed.): *The Fate of Culture*, Berkeley, University of California Press, págs. 110-135.

Acevedo-Rodrigo, Ariadna (2008): "Ritual Literacy: The Simulation of Reading in Rural Indian Mexico", en *Paedagogica Historica*, vol. 44, nº 1-2, págs. 49-65.

Achilli, Elena L. (2005): *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*, Rosario, Laborde.

Adelman, Clem (ed.) (1981): *Uttering, Muttering: Collecting, Using and Reporting Talk for Social and Educational Research*, Londres, Grant McIntyre.

Agar, Michael H. (1980): *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*, Orlando, Academic Press.

Althusser, Louis (1968): *La filosofía como arma de la revolución*, México, Siglo Veintiuno [también publicado en Buenos Aires, *Cuadernos de Pasado y Presente 4*, 1974].

Althusser, Louis (1974):" Ideología y aparatos ideológicos del Estado", en *Escritos*, Barcelona, Laia.

Anderson, Gary L. (1989): "Critical Ethnography in Education: Origins, Current Status, and New Directions", en *Review of Educational Research*, vol. 59, nº 3, págs. 249-270.

Anderson-Levitt, Kathryn M. (ed.) (2003): *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory*, Nueva York, Palgrave Macmillan.
Anyon, Jean (1980): "Social Class and the Hidden Curriculum of Work", en *Journal of Education*, vol. 162, nº 1.
— (1981): "Social Class and School Knowledge", en *Curriculum Inquiry*, vol. 11, nº 1, págs. 3-41.
Apple, Michael W. (1980): *Ideology and Curriculum*, Londres, Routledge & Kegan Paul [en español: *Ideología y currículo*, Madrid, Akal, 1986].
— (1981a): "Reproduction, Contestation and Curriculum: An Essay in Self-Criticism", en *Interchange*, vol. 12, nº 2-3, págs. 27-46.
— (1981b): "The Other Side of the Hidden Curriculum: Correspondence Theories and the Labor Process", en *Interchange*, vol. 11, nº 3, págs. 5-22.
— (1982): *Education and Power*, Boston, Routledge and Kegan Paul [en español: *Educación y poder*, Barcelona, Paidós, 1987].
Asad, Talal (1973): *Anthropology and the Colonial Encounter*, Londres, Ithaca Press.
— (2003): *Formations of the Secular: Christianity, Islam, Modernity*, Stanford, Stanford University Press.
Atkinson, Paul (1990): *The Ethnographic Imagination: Textual Constructions of Reality*, Londres, Routledge.
Atkinson, Paul; Coffey, Amanda; Delamont, Sara; Lofland, John y Lofland, Lyn (eds.) (2001): *Handbook of Ethnography*, Londres, Sage.
Austin, John L. (1975): *How to Do Things with Words*, Cambridge, Harvard University Press, 2ª ed. [1ª ed. en 1962] [en español: *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*, Barcelona, Paidós, 1982].
Bajtín, Mijail M. [Bakhtin, Mikhail M.] (1982): *Estética de la creación verbal*, México, Siglo Veintiuno.
Barth, Fredrik (comp.) (1976): *Los grupos étnicos y sus fronteras: La organización social de las diferencias culturales*, México, FCE.
Batallán, Graciela (2007): *Docentes de infancia*, Buenos Aires, Paidós.
Bateson, Gregory (1972): *Steps to an Ecology of Mind*, Nueva York, Ballantine Books.
Baudelot, Christian y Roger Establet (1975): *La escuela capitalista*, México, Siglo Veintiuno.
Bauman, Richard (1972): "An Ethnographic Framework for the Investigation of Communicative Behavior", en Abrahams, Roger D. y Troike Rudolf (eds.): *Language and Cultural Diversity in American Education*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
Bauman, Richard y Sherzer, Joel (eds.) (1977): *Explorations in the Ethnography of Speaking*, Londres, Cambridge University Press.

Becker, Howard S. y otros (1961): *Boys in White*, Chicago, Chicago University Press.

Berger, John (2004): "El narrador", en *Ojarasca* (84: 6-7), diario *La Jornada*, México, abril de 2004 [traducción de R. Vera Herrera, del original: "The Storyteller", en Berger, John (1986): *The Sense of Sight*, Nueva York, Pantheon Books; en español: *El sentido de la vista*, Buenos Aires, Alianza, 1990].

Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1966): *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Nueva York, Doubleday [en español: *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu,1979].

Bertely Busquets, María (2000): *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós.

Bloch, Marc (1952): *Introducción a la Historia*, México, FCE.

Boas, Franz y Stocking, George W. (ed.) (1989): *A Franz Boas Reader: The Shaping of American Anthropology, 1883-1911*, Chicago, University of Chicago Press.

Bogdan, Robert y Taylor, Steven J. (1975): *Introduction to Qualitative Research Methods: A Phenomenological Approach to the Social Sciences*, Nueva York, John Wiley.

Bonfil, Guillermo (1987): *México profundo: una civilización negada*, México, Grijalbo.

— (1991): *Pensar nuestra cultura*, México, Editorial Patria.

Boon, James A. (1973): "Further Operations of 'Culture' in Anthropology: A Synthesis of and for Debate", en Schneider, L. y Bonjean, C. (eds.): *The Idea of Culture in the Social Science*, Cambridge, Cambridge University Press, págs. 1-32.

Borges, Jorge L. (1960): "Del rigor en la ciencia", en *El hacedor*, Madrid, Alianza.

— (1969): "El etnógrafo", en *Elogio de la sombra*, Buenos Aires, Emecé.

Boumard, Patrick (2005): "Le terrain comme écran. Réflexions sur une évidence trompeuse dans les sciences anthropo-sociales", en *Revue Européenne d'Ethnographie de l'Éducation*, vol. 4, págs. 27-40.

Bourdieu, Pierre (1972): *Esquisse d'une théorie de la pratique*, París, Éditions du Seuil.

— (1988): *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus [original en francés: *La distintion*, París, Minuit, 1979].

— (1991): *El sentido práctico*, Madrid, Taurus [original en francés: *Le sens pratique*, París, Minuit, 1980].

Bourdieu, Pierre; Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (1975): *El oficio de sociólogo*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Bourdieu, Pierre y Passeron, J. C. (1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia [original en francés: *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, París, Minuit, 1970].

Boyarin, Jonathan (ed.) (1993): *The Ethnography of Reading*, Berkeley, University of California Press.

Bowles, Samuel y Gintis, Herbert (1981): *La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*, México, Siglo Veintiuno.

Braudel, Fernand (1958): "Histoire et sciences sociales: la longue durée", en *Annales E.S.C. Débats et Combats*, vol. 4 (octubre-diciembre), págs. 725-753.

— (1966): *La Méditerranée et le Monde Méditerranéen a l'époque de Philippe II*, París, Armand Colin, 3 vols. [publicación original de 1949; en español: *El Mediterráneo y el Mundo Mediterráneo en la época de Felipe II*, México, FCE, 2001].

— (1986): *La dinámica del capitalismo*, México, FCE.

Briggs, Charles L. (1986): *Learning How to Ask*, Cambridge, Cambridge University Press.

— (1988): *Competence in Performance*, Philadelphia, The University of Pennsylvania Press.

Burke, Peter (1999): *Formas de historia cultural*, Madrid, Alianza.

Candela, M. Antonia (1999): *Ciencia en el aula: los alumnos entre la argumentación y el consenso*, México, Paidós.

Canetti, Elias (2004): "La responsabilidad de narrar", en *Rebeldía*, nº 18, págs. 47-54 [traducción de R. Vera Herrera, del original: "The writer's profession", discurso pronunciado en Munich (enero, 1976); también en Canetti, Elias: *La conciencia de las palabras*, México, FCE, 1981].

Carspecken, Phil F. y Walford, Geoffrey (eds.) (2001): *Critical Ethnography and Education*, Amsterdam, JAI Press.

Cazden, Courtney (1988): *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*, Portsmouth, Heinemann [en español: *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 1991].

Cazden, Courtney; Hymes, Dell y John, Vera P. (1972): *Functions of Language in the Classroom*, Nueva York, Teachers College Press.

Chakrabarty, Dipesh (2000): *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*, Princeton, Princeton University Press.

Chartier, Anne-Marie (2007): *L'école et la lecture obligatoire*, París, Retz.

Chartier, Roger (1997): *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero*, México, Universidad Iberoamericana.

— (1998): *Au bord de la falaise: l'historie entre certitudes et inquiétude*, París, Albin Michel.
— (1999): *Cultura escrita, literatura e historia*, México, FCE.
Chervel, André (1998): *La culture scolaire. Une approche historique*, París, Belin.
Cicourel, Arnold y otros (1974): *Language Use and School Performance*, Chicago, Academic Press.
Civera, Alicia (1997): *Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta*, México, Colegio Mexiquense A. C. - Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.
Clendinnen, Inga (1987): *Ambivalent Conquests. Maya and Spaniard in Yucatan. 1517-1570*, Nueva York, Cambridge University Press.
Clifford, James (1988): "On Ethnographic Authority", en *The Predicament of Culture: Twentieth-Century Ethnography, Literature, and Art*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, págs. 21-54 [en español: *Dilemas de la cultura: antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*, Barcelona, Gedisa, 1995].
Clifford, James y Marcus, George E. (eds.) (1986): *Writing Ethnography: The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley, University of California Press.
Comaroff, John y Comaroff, Jean (1992): *Ethnography and the Historical Imagination*, Boulder, Westview Press.
Compère, Marie-Madeleine (2002): "La cuestión de las fuentes en la historia de la educación", en Civera, Alicia; Escalante, Carlos y Galván, Luz E. (coords.): *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*, Zinacantepec, Toluca, Colegio Mexiquense - Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, págs. 237-260.
Connell, Robert W.; Dowsett, Gary W.; Kessler, Sandra y Ashenden, Dean J. (1981): "Class and Gender Dynamics in a Ruling-Class School", en *Interchange*, vol. 12, nº 2-3, págs. 102-117.
— (1982): *Making the Difference, School, Families and Social Division*, Sydney, Allen and Unwin.
Coulon, Alain (1988): *La etnometodología*, Madrid, Cátedra.
Cragnolino, Elisa (comp.) (2007): *Educación en los espacios rurales*, Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.
Darnton, Robert (1984): *The Great Cat Massacre and Other Episodes in French Cultural History*, Nueva York, Basic Books [en español: *La gran matanza de gatos y otros episodios de la cultura francesa*, México, FCE, 1984].
Davis, Natalie Z. (1975): *Society and Culture in Early Modern France*, Stanford, Stanford University Press.

de Certeau, Michel (1996): *La invención de lo cotidiano,* México, Universidad Iberoamericana, vol. 1 [original en francés: *L'invention du quotidien: Arts de faire,* París, UGE, 1980, vol. 1].
— (1999): *La cultura en plural,* Buenos Aires, Nueva Visión [original de 1974].
Delamont, Sara (1984): *La interacción didáctica,* Madrid, Cincel Kapelusz.
Denzin, Norman K. (1997): *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century,* Thousand Oaks, Sage Publications.
Depaepe, Marc (2000): *Order in Progress: Everyday Educational Practice in Primary Schools. Belgium, 1880-1970,* Leuven, Leuven Unversity Press.
Derrida, Jacques (1998): *De la gramatología,* México, Siglo Veintiuno.
Dube, Saurabh (coord.) (1999): *Pasados poscoloniales. Colección de ensayos sobre la nueva historia y etnografía de la India,* México, El Colegio de México.
— (2001): *Sujetos subalternos. Capítulos de una antropología histórica,* México, El Colegio de México.
Duranti, Alessandro (1997): *Linguistic anthropology,* Cambridge, Cambridge University Press [en español: *Antropología Lingüística,* Madrid, Cambridge University Press, 2000].
Edwards, Derek y Mercer, Neil (1987): *Common Knowledge: The Development of Understanding in the Classroom,* Londres, Routledge and Kegan Paul [en español: *El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula,* México, Paidós, 1998].
Elias, Norbert (1982): *La sociedad cortesana,* México, FCE [original de 1969].
Emerson, Robert M.: Fretz, Rachel I. y Shaw, Linda L. (1995): *Writing Ethnographic Fieldnotes,* Chicago, University of Chicago Press.
Erickson, Frederick (1984): "School Literacy, Reasoning, and Civility: An Anthropologist's Perspective", en *Review of Educational Research,* vol. 54, nº 4, págs. 525-546.
— (1986): "Qualitative Methods of Research in Teaching", en Wittrock, M. C. (comp.): *Handbook of Research on Teaching,* Nueva York, McMillan, págs. 119-161 [en español: "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Wittrock, M. (ed.): *La investigación de la enseñanza II,* Barcelona, Paidós,1989, págs. 195-301].
— (2004): *Talk and Social Theory: Ecologies of Speaking and Listening in Everyday Life,* Cambridge, Polity Press.
Escolano Benito, Agustín (2000a): "Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros", en *Revista de Educación,* número extraordinario, págs. 201-218.
— (2000b): *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos,* Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.

Evans-Pritchard, Edward (1950): *Social Anthropology and Other Essays*, Nueva York, The Free Press [en español: *Antropología social*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1973].
Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1983): "Escuela y clases subalternas", en *Cuadernos Políticos*, nº 37, págs. 70-80 [también en Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie: *Pesquisa participante*, San Pablo, Corte Editora, 1986].
Fabian, Johannes (1983): *Time and the Other. How Anthropology Makes its Object*, Nueva York, Columbia University Press.
— (1996): *Remembering the Present: Painting and Popular History in Zaire*, Berkeley, University of California Press.
— (2001): *Anthropology with an Attitude*, Stanford, Stanford University Press.
Farge, Arlette (1989): *Le gout de l'archive*, París, Seuil.
Fetterman, David M. (ed.) (1993): *Speaking the Language of Power: Communication, Collaboration, and Advocacy, Translating Ethnography into Action*, Londres, Falmer Press.
Ferreiro, Emilia (1999): *Vigencia de Jean Piaget*, México, Siglo Veintiuno.
Foley, Douglas (1990): *Learning Capitalist Culture: Deep in the Heart of Texas*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
Fordham, Signithia (1995): *Blacked Out. Dilemmas of Race, Identity, and Success at Capital High*, Chicago, University of Chicago Press.
Foucault, Michel (1976): *Vigilar y castigar*, México, Siglo Veintiuno.
— (1996): *Genealogía del racismo*, La Plata, Altamira.
Friedrich, Paul (1986): *The Princes of Naranja: An Essay in Anthrohistorical Method*, Austin, University of Texas Press [en español: *Los Príncipes de Naranja. Un ensayo de método antropohistórico*, Grijalbo, 1991].
Gadamer, Hans G. (1977): *Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca, Ediciones Sígueme.
Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, Prentice Hall [en español: *Estudios de etnometodología*, Barcelona, Anthropos, 2006].
Gearing, Frederick (1976): "Structures of Censorship, Usually Inadvertent: Studies in a Cultural Theory of Education", en *Council on Anthropology and Education Quarterly*, vol. 6, nº 2, págs. 1-22.
Geertz, Clifford (1968): "Thinking as a Moral Act: Ethical Dimensions of Anthropological Fieldwork in the New States", en *Antioch Review*, vol. 28, nº 2, págs. 139-158.
— (1973a): "Thick Description: Towards an Interpretative Theory of Culture", en Geertz, Clifford: *The Interpretation of Culture*, Nueva York, Basic Books [en español: *La interpretación de la cultura*, Barcelona, Gedisa, 1987].
— (1973b): "Deep play: Notes on the Balinese Cockfight", en Geertz, Clifford:

The Interpretation of Culture, Nueva York, Basic Books [en español: *La interpretación de la cultura*, Barcelona, Gedisa, 1987].
— (1983): *Local Knowledge*, Nueva York, Basic Books [en español: *El conocimiento local*, Barcelona, Paidós, 1994].
— (1988): *Works and Lives. The Anthropologist as Author*, Cambridge, Polity Press [en español: *El antropólogo como autor*, Barcelona, Paidós, 1989].
— (2000): *Available Light: Anthropological Reflections on Philosophical Topics*, Princeton, Princeton University Press.
Gibson, Margaret A. (1988): *Accomodation without Assimilation: Sikh Immigrants in an American High School*, Ithaca, Cornell University Press.
Ginzburg, Carlo (1980): *El queso y los gusanos*, Barcelona, Muchnik.
— (1983): "Señales, raíces de un paradigma indiciario", en Gargani, A. (comp.), *Crisis de la razón*, México, Siglo Veintiuno.
Giroux, Henry (1985): "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", en *Cuadernos Políticos*, nº 44, págs. 33-65 [original en inglés: "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education. A Critical Analysis", en *Harvard Educational Review*, vol. 53, nº 3 (1983), págs. 257-293].
Giroux, Henry A. y McLaren, Peter (1989): *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle. Teacher Empowerment and School Reform*, Albania, State University of New York Press.
— (1999): *Sociedad, cultura y educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
Gledhill, John (2002): "Anthropology and Politics: Commitment, Responsibility and the Academy", en Vincent, Joan (ed.): *The Anthropology of Politics: A Reader in Ethnography, Theory and Critique*, Oxford, Blackwell Publishers, págs. 438-451.
Goetz, Judith P. y LeCompte, Margaret D. (1984): *Ethnography and Qualitative Design in Education Research*, Orlando, Academic Press [en español: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata, 1988].
Goffman, Irving (1981): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu [original en inglés: *The Presentation of Self in Everyday Life*, Edimburgo, University of Edinburgh, Social Sciences Research Centre, 1959].
Gonzalbo Aizpuru, Pilar (2002): "Rupturas y continuidades en la educación novohispana", en Civera, Alicia; Escalante, Carlos y Galván, Luz E. (coords.): *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*, Zinacantepec, Toluca, El Colegio Mexiquense, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, págs. 119-142.
Goodall, H. Lloyd (2000): *Writing the New Ethnography*, Walnut Creek, Altamira Press.

Goodenough, Ward H. (1970): *Description and Comparison in Cultural Anthropology*, Chicago, Aldine.

Gramsci, Antonio (1975a): *Los cuadernos de la cárcel, nº 1. Notas sobre Maquiavelo, sobre la Política y sobre el Estado Moderno*, México, Juan Pablos [original de 1926-1937].

— (1975b): *Los cuadernos de la cárcel, nº 3. El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, México, Juan Pablos [original de 1926-1937].

Granja, Josefina (2004): *Métodos, aparatos y máquinas para la enseñanza en México en el siglo XIX. Imaginarios y saberes populares*, México, Pomares.

Green, Judith y Wallat, Cynthia (1983): *Ethnography and Language in Educational Settings*, Norwood, Ablex.

Grosvenor, Ian; Lawn, Matin y Rousmaniere, Kate (eds.) (1999): *Silences and Images: The Social History of the Classroom*, Nueva York, Peter Lang Publishing.

Guber, Ruth (2004): *El salvaje metropolitano*, Buenos Aires, Paidós.

Guha, Rajanit (1999): "La prosa de contrainsurgencia", en Dube, S. (ed.), *Pasados Poscoloniales*, México, El Colegio de México.

Gumperz, John J. (1982), *Discourse Strategies*, Nueva York, Cambridge University Press.

Gumperz, John J. y Hymes, Dell (1972): *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, Nueva York, Basil Blackwell.

Habermas, Jürgen (1987): *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus, vols. 1 y 2, 2000 [original: *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt, Suhrkampf, 1981].

Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul (1983): *Ethnography: Principles in Practice*, Londres, Tavistock Publications [en español: *Etnografía: métodos de investigación*, Barcelona, Paidós, 1994].

Hammersley, Martyn y Woods, Peter (eds.) (1977): *School Experience*, Nueva York, St. Martin's Press.

Hannerz, Ulf (1992): *Cultural Complexity: Studies in the Social Organization of Meaning*, Nueva York, Columbia University Press.

Heath, Shirley B. (1983): *Ways with Words, Life and Work in Communities and Classrooms*, Londres, Cambridge University Press.

Hébrard, Jean (1985): "L'autodidaxie exemplaire. Comment Jamerey-Duval apprit-il á lire?", en Chartier, Roger (comp.): *Pratiques de la lecture*, París, Rivages.

Heller, Agnes (1977): *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.

Henry, Jules (1966): "A Cross-Cultural Outline of Education", en Henry, J.: *Essays on Education*, Middlessex, Penguin, págs. 72-183 [en español: *Ensayos sobre educación*, Caracas, Monte Ávila, 1975].

— (1967): *La cultura contra el hombre*, México, Siglo Veintiuno [original en inglés: *Culture Against Man*, Nueva York, Vintage, 1963].

Hicks, Deborah (ed.) (1996): *Discourse, Learning and Schooling*, Nueva York, Cambridge University Press.

Hill, Jane y Hill, Kenneth (1999): *Hablando mexicano*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social [original: *Speaking Mexicano: Dynamics of Syncretic Language in Central Mexico*. University of Arizona Press, 1983].

Holland, Dorothy y Lave, Jean (2000): *History in Person: Enduring Struggles, Contentious Practice, Intimate Identities*, Santa Fe, School of American Research Press.

Hornberger, Nancy H. (ed.) (2003): *Continua of Biliteracy. An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*, Clevedon, Multilingual Matters.

Hymes, Dell (ed.) (1974): *Reinventing Anthropology*, Nueva York, Random House.

— (1996): "Educational Ethnology", en Hymes, Dell: *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality*, Londres, Taylor and Francis.

Jackson, Philip W. (1968): *Life in Classrooms*, Nueva York, Teachers' College Press [en español: *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1991].

John-Steiner, Vera (2000): *Creative Collaboration*, Oxford, Oxford University Press.

John-Steiner, Vera; Panofsky, Carolyn P. y Smith, Larry (1994): *Sociocultural Approaches to Language and Literacy: an Interactionist Perspective*, Cambridge, Cambridge University Press.

Julia, Dominique (1995): "La cultura escolar como objeto histórico", en Menegus, M. y González, E. (coords): *Historia de las Universidades modernas en Hispanoamérica*, Mexico, Universidad Nacional Autónoma de México - Centro de Estudios Sobre la Universidad [publicación original como: "La culture scolaire comme objet historique", en Nóvoa, A.; Depaepe, M. y Johanningmeier, E. V. (eds.): *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*, Ghent, Pedagogica Historica, CSHP, 1995].

Kleif, Bud (1971): "The School as a Small Society", en Wax, M. y otros (eds.): *Anthropological Perspectives on Education*, Nueva York, Basic Books.

Kluckhohn, Clyde (1962): *Culture and Behavior*, Nueva York, Free Press.

Kula, Witold (1978): *Las medidas y los hombres*, México, Siglo Veintiuno.

Labov, William (1979): *Sociolinguistic Patterns*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.

Lahire, Bernard (1993): *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Lassiter, Luke E. (2005): *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*, Chicago, University of Chicago Press

Latour, Bruno y Woolgar, Steve (1986): *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts*, Princeton, Princeton University Press.

Lawn, Martin y Grosvenor, Ian (2005): *Materialities of Schooling: Design, Technology, Objects, Routines*, Oxford, Symposium Books.

Le Goff, Jacques (1996): *History and Memory*, Nueva York, Columbia University Press.

Leacock, Eleanor (1969): *Teaching and Learning in City Schools: A Comparative Study*, Nueva York, Basic Books.

Leclerc, Gerard (1978): *Antropología y colonialism*, Medellín, Sur T. H. F.

Le Roy Ladurie, Emmanuel (1979): *Montaillou: The Promised Land of Error*, Nueva York, Vintage Books [en español: *Montaillou, aldea occitana, de 1294 a 1324*, Madrid, Taurus].

Levi, Giovanni (1992): "On Microhistory", en Burke, Peter (ed.): *New Perspectives on Historical Writing*, Filadelfia, Pennsylvania State University Press.

— (2003): "Un problema de escala", en *Relaciones*, vol. 24, nº 95, págs. 279-288.

Levinson, Bradley (1992): "Ogbu's Anthropology and the Critical Ethnography of Education: A Reciprocal Interrogation", en *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 5, nº 3, págs. 205-225.

— (2001): *We Are All Equal: Student Culture and Identity at a Mexican Secondary School, 1988-1998*, Durham, Duke University Press [en español: *Todos somos iguales*, México, Santillana].

Levinson, Bradley; Borma, Kathryn M.; Eisenhart, Margaret: Fox, Amy E.; Foster, Michele y Sutton, Margaret (eds.) (2000): *Schooling the Symbolic Animal: Social and Cultural Dimensions of Education*, Lanham, Rowman and Littlefield Publishers.

Levinson, Bradley; Foley, Douglas y Holland, Dorothy (eds.) (1996): *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, Albania, State University of New York Press.

Levinson, Bradley y Holland, Dorothy (1996): "The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction", en Levinson, Bradley; Foley, Douglas y Holland, Dorothy (eds.): *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, Albania, State University of New York Press.

Lévi-Strauss, Claude (1977): "Historia y etnología", en *Antropología estructural*, Buenos Aires, Eudeba, págs. 1 a 26 [original en francés: *Anthropologie Structurale*, París, Plon, 1958].

López, Oresta (2001): *Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maes-*

tra rural en el Valle del Mezquital, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Lukács, Georg (1969): *Historia y conciencia de clase. Estudios de dialéctica marxista*, México, Grijalbo.

Lüdtke, Alf (ed.) (1995): *The History of Everyday Life*, Princeton, Princeton University Press.

Malinowski, Bronislaw (1972): *Los argonautas del pacífico occidental*, Madrid, Altaya [original en inglés: *The Argonauts of the Western Pacific*, Nueva York, E.P. Dutton, 1961 (1922)].

Marcus, George E. (1997): "The Uses of Complicity in the Chaging Mise-en-Scène of Anthropological Fieldwork", en Ortner, S. (ed.): *The Fate of Culture*, Berkeley, University of California Press, págs. 86-109 [también publicado en Marcus, George: *Ethnography through Thick and Thin*, Princeton, Princeton University Press, 1998].

— (1998): *Ethnography through Thick and Thin*, Princeton, Princeton University Press.

Marcus, George E. y Fischer, Michael M. J. (1986): *Anthropology as Cultural Critique: An Experimental Moment in the Human Sciences*, Chicago, University of Chicago Press.

Mauss, Marcel (1971): *Sociología y antropología*, Madrid, Tecnos [original en francés: *Sociologie et Anthropologie*, París, Presses Universitaires de France, 1950].

McCall, George J. y Simmens, J. L. (1969): *Issues in Participant Observation: A Text and Reader*, Reading, Addison Wesley.

Mehan, Hugh (1979): *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*, Cambridge, Harvard University Press.

Mercado, Ruth (2002): *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*, México, FCE.

Mignolo, Walter D. (1995): *The Darker Side of Renaissance. Literacy, Territoriality, and Colonization*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

Mishler, Elliot (1986): *Research Interviewing: Context and Narrative*, Cambridge, Harvard University Press.

Moll, Luis C. (1993): *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*, Buenos Aires, Aique [original: *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990].

Murdock, George P. y otros (1950): "Outline of Cultural Materials", New Haven, Human Relations Area Files.

Nader, Laura (1969): "Up the Anthropologist: Perspectives Gained from

Studying Up", en Hymes, Dell (ed.), *Reinventing Anthropology*, Nueva York, Random House, págs. 284-311.
Nespor, Jan (1994): *Knowledge in Motion: Space, Time and Curriculum in Undergraduate Physics and Management*, Londres, Falmer Press.
Neufeld, Rosa M. (1996): "Acerca de antropología social e historia. Una mirada desde la antropología de la educación", en *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología*, nº 17, págs. 45-158.
Ogbu, John (1978): *Minority Education and Caste*, Nueva York, Academic Press.
— (1987): "Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation", en *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 18, nº 4, págs. 312-334.
Ohnuki-Tierny, Emiko (2001): "Historicization of the Culture Concept", en *History and Anthropology*, vol. 12, nº 3, págs. 213-254.
— (ed.) (1990): *Culture Through Time: Anthropological Approaches*, Stanford, Stanford University Press.
Okely, Judith (2008): "Knowing without Notes", en Halstead, N.; Hirsch, E. y Okely, J. (eds.): *Knowing How to Know. Fieldwork and the Ethnographic Present*, Oxford, Berghahn Books.
Ortner, Sherry (1984): "Theory in Anthropology since the Sixties", en *Comparative Studies in Society and History*, vol. 26, nº 1, págs. 126-166 [en español: *La teoría antropológica desde los años sesenta*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 1993].
— (ed.) (1997): *The Fate of Culture*, Berkeley, University of California Press.
Paradise, Ruth (1991): "El conocimiento cultural en el salón de clases: niños indígenas y su orientación hacia la observación", en *Infancia y Aprendizaje*, nº 55, págs. 83-85.
— (1994): "The Autonomous Behavior of Indigenous Students in Classroom Activities", en Álvarez, A. y del Río, P. (eds.): *Education as Cultural Construction*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, págs. 89-95.
Parsons, Talcott (1973): "Culture and Social System revisited", en Schneider, L. y Bonjean, C. (eds.): *The Idea of Culture in the Social Sciences*, Cambridge, Cambridge University Press.
Passeron, Jean C. (1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia [original en francés: *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, París, Minuit, 1970].
Pereyra, Carlos (1980): "Historia ¿Para qué?", en VV.AA., *Historia ¿Para qué?* México, Siglo Veintiuno.
Philips, Susan U. (1983): *The Invisible Culture*, Prospect Heights, Waveland Press.

Piaget, Jean y García, Rolando (1982): *Psicogénesis e historia de la ciencia*, México, Siglo Veintiuno.
— (1989): *Hacia una lógica de significaciones*, México, Gedisa.
Piasere, Leonardo (2002): *L'etnografo imperfetto. Esperienza e cognizione in antropologia*, Roma, Laterza.
Piña Osorio, Juan M. (1998): *La interpretación de la vida cotidiana. Tradiciones y prácticas académicas*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad - Plaza y Valdés.
Pinxten, Rik (1997): *When the Day Breaks*, Berlin, Lang.
Polier, Nicole y Roseberry, William (1989): "Tristes Tropes: Post-modern Anthropologists Encounter the Other and Discover Themselves", en *Economy and Society*, vol. 18, nº 2, págs. 245-64.
Quintanilla, Susana (2008): *Nosotros: la juventud del Ateneo de México*, México-Barcelona, Tusquets.
Quintanilla, Susana y Vaughan, Mary K. (coords.) (1997): *Escuela y sociedad en el período cardenista*, México, FCE.
Radcliffe-Brown, Alfred R. (1976): *Method in Social Anthropology, Selected Essays*, Chicago, The University of Chicago Press [en español: *El método de la antropología social*, Barcelona, Anagrama, 1975].
Reed-Danahay, Deborah (1996): *Education and Identity in Rural France. The Politics of Schooling*, Cambridge, Cambridge University Press.
Revel, Jacques (1996): "Micro-analyse et construction du social", en Revel, J. (coord.): *Jeu d'échelles*, París, Seuil.
Reynoso, Carlos (1991): "Introducción", en C. Reynoso (comp.), *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Barcelona, Gedisa.
Ricoeur, Paul (1999): *Historia y narratividad*, Madrid, Paidós.
Rist, Ray C. (1974): *The Urban School: Factory for Failure*, Cambridge, The Massachusetts Institute of Technology Press.
Roche, Daniel (1982): *Journal de ma vie. Jacques Louis Méneétra, compagnon vitrier au XVIII siècle*, París, Montalba.
Rockwell, Elsie (coord.) (1995): *La escuela cotidiana*, México, FCE.
— (1996): "Keys to Appropriation: Rural Schooling in Mexico", en Levinson, B. A.; Foley, D. y Holland, D. (eds.): *The Cultural Production of the Educated Person*, Albania, State University of New York Press, págs. 301-324.
— (1997): "Reforma constitucional y controversias locales: La educación socialista en Tlaxcala (1935-1936)", en Quintanilla, S. y Vaughan, M. K. (coords.): *Escuela y sociedad en el período cardenista*, México, FCE, págs. 196-228.
— (2005): "Walls, Fences and Keys: The Enclosure of Rural Indigenous

Schools", en Lawn, Martin y Grosvenor, Ian (eds.): *Materialities of Schooling*, Oxford, Symposium Books, págs. 19-45.
— (2007a): *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
— (2007b): "Huellas del pasado en el las culturas escolares: Hacia una antropología histórica de procesos educativos", en *Revista de Antropología Social*, nº 16, págs. 175-212.
Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa (1985): "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso", en Madeira, F. y Namo da Mello, G. (comps.): *Educação na America Latina: Os modelos teoricos e realidad social*, San Pablo, Cortez Editora (también publicado en *Revista Colombiana de Educación*, nº 12 (1983), págs. 35-50).
Rosaldo, Renato (1989): *Culture and Truth. The Remaking of Social Analysis*, Boston, Beacon Press (en español: *Cultura y verdad*, México, Grijalbo, 1991).
Roseberry, William (1989): *Anthropologies and Histories*, Londres, Rutgers University Press.
Sahlins, Marshall D. (1985): *Islands of History*, Chicago, The University of Chicago Press (en español: *Islas de Historia*, Barcelona, Gedisa, 1997).
Sacks, Harvey (1992): *Lectures on Conversation*, Cambridge, Blackwell, 2 vols.
Said, Edward (1995): *Orientalism: Western Conceptions of the Orient*, Londres, Penguin, edición revisada (en español: *Orientalismo*, Madrid, Debate, 2002).
Santoni Rugiu, Antonio (2001): "Escenarios: una aportación dramática a la historia de la educación", en Aguirre Lora, M. Esther (coord.): *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México - FCE.
Schensul, Jean J. y LeCompte, Margaret D. (eds.) (1999): *Ethnographer's Toolkit*, Walnut Creek, Altamira, 7 vols.
Schütz, Alfred (1970): *On Phenomenology and Social Relations*, Chicago, University of Chicago Press (en español: *Fenomenología del mundo social*, Buenos Aires, Paidós, 1972).
Scott, James (1998): *Seeing Like a State*, New Haven, Yale University Press.
Scribner, Sylvia (1985): "Vygotsky's uses of history", en Wertsch, J. (ed.): *Culture, Communication and Cognition. Vygotskian Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, págs. 119-145.

Scribner, Sylvia y Cole, Michael (1981): *The Psychology of Literacy*, Cambridge, Harvard University Press.

Sewell, William H. (2005): "The Concept(s) of Culture", en *Logics of History: Social Theory and Social Transformation*, Chicago, University of Chicago Press, págs. 152-174.

Sharp, Rachel y Green, Anthony (1975): *Education and Social Control*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

Sider, Gerald. M. (1986): *Culture and Class in Anthropology and History*, Cambridge, Cambridge University Press.

Smith, David (1980): *Conferencia inaugural del Foro de Etnografía*, Filadelfia, University de Pennsylvania.

Spindler, George D. y Spindler, Louise (1967-1974). *Case Studies in Education and Culture*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston [series monográficas].

Spindler, George D. y Spindler, Louise (eds.) (1987): *Interpretive Ethnography of Education: At Home and Abroad*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.

Spindler George D. y Hammond, Lorie (eds.) (2006): *Innovations in Educational Ethnography : Theories, Methods and Results*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.

Spradley, James P. y McCurdy, David W. (1972): *The Cultural Experience: Ethnography in Complex Society*, Chicago, Sciences Research Associates.

Staples, Anne (2002): "Los componentes sociales de una historia colonial", en Civera, Alicia: Escalante, Carlos y Galván, Luz E. (coords.): *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*, Toluca, El Colegio Mexiquense, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, págs. 155-164.

Stubbs, Michael y Delamont, Sara (1978): *Explorations in Classroom Observation*, Nueva York, Wiley [en español: *Las relaciones profesor-alumno*, Barcelona, Oikos-Tau, 1978].

Thompson, Edward P. (1966): *The Making of the English Working Class*, Nueva York, Random House [en español: *La formación histórica de la clase obrera: Inglaterra 1780-1832*, Barcelona, Laia, 1977].

— (1979): *Tradición, revuelta y conciencia de clase*, Barcelona, Grijalbo.

Trouillot, Michel-Rolph (1995): *Silencing the Past: Power and the Production of History*, Boston, Beacon Press.

Tyack, David y Cuban, Larry (1996): *Tinkering towards Utopia*, Cambridge, University Press [en español: *En busca de la utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas*, México, Secretaría de Educación Pública - FCE, 2000].

van Maanen, John (1988): *Tales of the Field. On Writing Ethnography*, Chicago, University of Chicago Press.

— (1995): *Representation in Ethnography*, Londres, Sage.
Varenne, Hervé y McDermott, Ray (1998): *Successful Failure. The School America Builds*, Boulder, Westview Press.
Vásquez, Ana y Martínez, Isabel (1999): *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique*, París, Anthropos.
Vaughan, Mary K. (1997): *Cultural Politics in Revolution. Teachers, Peasants and Schools in Mexico, 1930-1940*, Tucson, The University of Arizona Press.
— (2002): "La historia de la educación y las regiones en México: cómo leer los informes de los inspectores escolares", en Escalante, Carlos y Galván, Luz E. (coords.): *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*, Toluca, El Colegio Mexiquense, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, págs. 37-66.
Velasco, Honorio y Díaz de la Rada, Ángel (1997): *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Madrid, Trotta.
Vidal, Diana G. (2005): *Culturas escolares*, Campinas, San Pablo, Autores Asociados.
Vincent, Guy; Lahire, Bernard y Thin, Daniel (1994): "Sur l'historie et la théorie de la forme scolaire", en Vincent, G.: *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, págs. 11-48 [en portugués, Vincent, Guy; Lahire, Bernard y Thin, Daniel: "Sobre a historia e a teoria da forma escolar", en *Educação em Revista*, nº 33 (2001), págs. 7-48].
Viñao Frago, Antonio (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata.
Vygotsky, Lev (1994): "The Problem of the Environment", en van der Veer, R. y Valsiner, J. (eds.): *The Vygotsy Reader*, Oxford, Blackwell.
Walford, Geoffrey (ed.) (1991): *La otra cara de la investigación educativa*, Madrid, La Muralla [original en inglés: *Doing Educational Research*, Londres, Routledge, 1991].
Wallerstein, Immanuel (1979): *El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*, México, Siglo Veintiuno.
Webster, Steven (1996): "Realism and reification in the ethnographic genre" en *Critique of Anthropology*, vol. 6, nº 1, págs. 39-62.
Weis, Lois (ed.) (1988): *Class, Race and Gender in American Education*, Albania, State University of New York.
Weiss, Eduardo; Guerra Ramírez, Irene; Guerrero Salinas, Elsa; González Hernández, Joaquín; Grijalva Martínez, Olga y Ávalos Romero, Job (2008):

"Young people and High School in Mexico: Subjectivisation, Others and Reflexivity", en *Ethnography and Education*, vol. 3, nº 1, págs. 17-31.

Whiting, John M. (1953): *Field Manual for the Cross Cultural Study of Child Rearing*. Cambridge, Laboratory of Human Relations, Harvard University.

Whyte, William Foote (1955): *Street Corner Society: The Social Structure of an Italian Slum*, Chicago, University of Chicago.

Williams, Raymond (1981): *Culture*, Londres, Fontana Press [en español: *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*, Barcelona, Paidós, 1982].

Willis, Paul (1977): *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Westmead, Saxon House [en español: *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal, 1983].

— (1981): "Cultural Production is Different from Cultural Reproduction is Different from Social Reproduction is Different from Reproduction", en *Interchange*, vol. 12, nº 2-3, págs. 48-67 [en español: "Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción", en Velasco Maillo, H.; García Castaño, J. y Díaz de Rada, Á. (coords.): *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid, Trotta, 1993].

— (1991): "Notes on Method", en Hall, Stuart; Hobson, Dorothy y Lowe, Andrew (eds.): *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies, 1972-79*, Londres, Routledge [publicado originalmente en 1980].

— (2000): *The Ethnographic Imagination*, Londres, Polity.

Wolcott, Harry F. (2000): *The Art of Fieldwork*, Walnut Creek, AltaMira Press.

Wolf, Eric (1987): *Europa y la gente sin historia*, México, FCE.

Woods, Peter (1996): *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*, Barcelona, Paidós [original en inglés: *Researching the Art of Teaching: Ethnography for Educational Use*, Londres, Routledge, 1996].

Young, Michael (1971): *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, Londres, Collier Macmillan.

Zavala, Virginia (2002): *(Des)encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

PAIDÓS **VOCES** DE LA EDUCACIÓN

Este libro relata una doble experiencia: la de su autora como investigadora y la de la antropología histórica como alternativa en la investigación pedagógica. Esta opción, argumenta Rockwell, describe ambientes y narra procesos que no se encuentran explícitos en ningún discurso oficial, pero que explican gran parte de lo que está en juego en la educación.

La investigación antropológica en educación ha forjado una mirada profunda, reflexiva y certera de lo que ocurre en los procesos educativos. Por ello, investigadores con otros enfoques acuden en muchas oportunidades a estos estudios para interpretar ciertas relaciones y anomalías. No obstante, la apropiación irreflexiva de la etnografía ha conducido también a mucha confusión y la ha expuesto a críticas válidas.

"He pensado oportuno –afirma Rockwell- responder desde mi experiencia a los retos epistemológicos de la etnografía y ofrecer recaudos y reflexiones para vigilar la calidad y la pertinencia de la investigación. El énfasis está puesto en las dimensiones conceptuales y éticas de la investigación antropológica, sin las cuales la etnografía se reduce a una mera técnica".

El lector encontrará una obra rigurosa y comprometida, que transparenta la amplia trayectoria de su autora y su merecido reconocimiento internacional.

La doctora **Elsie Rockwell** es historiadora y antropóloga de la educación. Realizó sus estudios de posgrado en la Universidad Nacional Autónoma de México y en el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México, donde se desempeña como profesora e investigadora. Es autora de numerosas publicaciones y ha recibido importantes distinciones a lo largo de los treinta años en los que viene realizando y dirigiendo proyectos sobre escuelas y comunidades del medio rural e indígena mexicano.

www.paidos.com
www.paidosargentina.com.ar
ISBN 978-950-12-1519-9
13509
9 789501 215199